



HAL
open science

La posture de l'enseignant(e) de langue-culture à l'épreuve des outils numériques : le cas des enseignants du Lycée Chevrollier

Margot Copin

► To cite this version:

Margot Copin. La posture de l'enseignant(e) de langue-culture à l'épreuve des outils numériques : le cas des enseignants du Lycée Chevrollier. Education. 2020. dumas-02893494

HAL Id: dumas-02893494

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02893494v1>

Submitted on 8 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation
et de la Formation »
Mention second degré
Parcours: Espagnol**

**La posture de l'enseignant.e de langue-culture à
l'épreuve des outils numériques**

Le cas des enseignants du Lycée Chevrollier

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

soutenu par
Margot Copin
le 12 mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :
Sandrine Lucas, directrice de mémoire
Laurence Godichon-Serrano, membre de la commission
Philippe Chauvigné, membre de la commission

Remerciements

À Sandrine Lucas et Laurence Godichon-Serrano, mes directrices de mémoire, pour leur patience et leur bienveillance tout au long de cette recherche. Surmonter mes doutes et mes angoisses pour passer cette dernière haie symbolique n'aurait pas été possible sans vous.

À mes collègues du lycée Chevrollier, qui ont accepté ma requête d'entretien sans hésiter malgré leur emploi du temps surchargé dans cette étrange période que nous vivons.

À mes co-confinés et vidéo-confinés, pour m'avoir supportée, dans tous les sens du terme, pendant tout le processus d'écriture et jusque dans la relecture.

Sommaire du mémoire

Sommaire du mémoire.....	1
Introduction générale.....	3
1. Genèse de la recherche	5
1.1. Premiers pas dans le questionnement problématique.....	5
1.2. Premières hypothèses de travail.....	6
1.3. Présentation de la démarche de recherche.....	8
2. Cadre théorique	9
2.1. La posture de l'enseignant.....	9
2.1.1. Définition par les textes officiels : la posture de l'enseignant dans le contexte professionnel. 9	
2.1.2. La posture comme capacité d'adaptation	11
2.1.3. Constructivisme et posture enseignante.....	12
2.1.4. Conclusion partielle : posture et imposture.....	14
2.2. Les relations pédagogiques : le modèle du « triangle pédagogique »	15
2.2.1. Le « triangle pédagogique » de Houssaye	15
2.2.2. La médiation, posture pédagogique incontournable	16
2.2.3. L'enseignant, l'apprenant, les savoirs, et les autres ?	21
2.2.4. Conclusion partielle : d'une médiation humaine à une médiation technique.....	22
2.3. L'outil numérique dans la relation pédagogique	22
2.3.1. Conséquences de la médiation instrumentale	23
2.3.2. L'outil numérique intégré à la relation pédagogique	24
2.3.3. Conditions d'intégration des outils numériques dans la relation pédagogique : le scénario pédagogique	29
2.3.4. Conclusion partielle : avant l'instrument, la didactique.	31
2.4. Pour une modélisation praxéologique des relations pédagogiques	32
2.4.1. Premier éclairage des hypothèses par le cadre théorique.....	32
2.4.2. Pour une re-modélisation de la posture enseignante	34
2.4.3. Le sablier de la relation pédagogique, analyse d'un modèle praxéologique.....	39
2.4.4. Conclusion partielle : la relation pédagogique, un jeu de médiations	41
3. Recueil de données.....	43
3.1. Explicitation de la démarche.....	43
3.1.1. Les modalités retenues.....	43
3.1.2. Biais et limites du recueil	44

3.1.3. Constitution et analyse du recueil	45
3.2. Les outils numériques en classe de langue-culture au lycée Chevrollier :	
quels usages ?	46
3.2.1. Présentation des activités en classe	47
3.2.2. Un outil du quotidien ?	49
3.2.3. Regards croisés : analyse... ..	51
3.2.4. Conclusion partielle : l'intégration des outils numériques en classe de langue-culture et ses limites	57
3.3. Pratiques et perceptions : exploration systématique des hypothèses de recherche	58
3.3.1. La spécificité de l'outil numérique en classe de langue-culture	59
3.3.2. Le rôle de l'outil numérique dans l'autonomisation des élèves	66
3.3.3. Une posture vécue par l'enseignant	69
3.3.4. Conclusion partielle : une nouvelle posture pour l'enseignant dans le théâtre de l'enseignement-apprentissage	73
4. Intégration des outils numériques dans la pratique des enseignants :	
quels enjeux ?	74
4.1. Une posture complexe, produit d'une culture enseignante.....	75
4.2. Mise à l'épreuve du modèle du sablier	78
4.2.1. La réflexivité, de l'enseignant à l'élève	78
4.2.2. L'outil numérique comme nouvel accès à l'authentique	79
4.2.3. Pour une intégration du sablier dans la communauté apprenante	80
Conclusion	82
Bibliographie	85
Sitiographie.....	88
Annexes	91

Introduction générale

Premier jour de cours. Une fois la porte déverrouillée et les élèves installés à leurs tables, je ne suis plus étudiante, je ne suis plus lauréate, je suis devenue enseignante. C'est dans ce triangle établi entre les élèves que l'on a mis sous ma responsabilité, les savoirs que je souhaitais leur transmettre et la place que j'occupais, debout devant le tableau blanc, qu'est advenue pour la première fois ce que j'ai perçu comme ma posture enseignante. Pour la première fois, je ressentais tout le poids de la responsabilité didactique qui donnait son sens à la formation que j'avais reçue. Et pour la première fois, sortie du cadre de la théorie et des projections, je ressentais le désir d'explorer tout l'espace de la classe, non plus en tant qu'observatrice, mais à la recherche de la place juste pour partager ma passion pour la langue-culture que j'ai choisi d'enseigner.

Lorsque j'ai entrepris cette recherche en début de Master 1, celle-ci était alors guidée par le titre « L'outil numérique et l'appropriation de la langue vivante ». Revenir sur les bancs du lycée plus de dix ans après les avoir quittés pour redécouvrir ce qu'est, en 2018, le « métier d'élève » lors d'une semaine de stage pour se familiariser avec la profession d'enseignant ne fut pas une mince affaire. Si certains vécus d'élèves me semblaient encore familiers, bien d'autres furent sources de nombreuses interrogations qui forment et informent aujourd'hui encore ma construction du sens à donner au métier de professeur. Parmi les constats les plus choquants de cette immersion dans le quotidien d'un élève en classe de seconde, la présence d'une tablette dans toutes les mains pendant les cours tint sans aucun doute une place de choix. L'école numérique fait son chemin, et le projet annoncé en 2014 par le président de la République de mettre à disposition de chaque élève (de collège) un outil numérique est devenu réalité dans mon établissement d'accueil.

Or si l'appropriation de cet outil numérique semblait nette en voyant les élèves faire preuve d'aisance en le maniant quelle que soit la tâche proposée par l'enseignant, tel n'était pas le cas des langues étrangères étudiées en classe. Là encore, la confrontation avec la réalité du terrain et le niveau moyen constaté dans les classes visitées, assez éloignés de mes représentations initiales, m'ont amenée à m'interroger sur les causes possibles de telles lacunes dans l'appropriation des notions grammaticales les plus basiques par des élèves qui ont pour la plupart

pratiqué cette langue tout au long du collège. Et pourtant, ces outils numériques, parmi lesquels la tablette est symbole d'un nouveau tournant dans la pratique scolaire au sein d'une palette d'outils de plus en plus vaste, sont très largement recommandés aux enseignants de langues par l'institution dans le cadre d'une pédagogie dite « innovante » qui faciliterait l'apprentissage des élèves.

Au cours de l'année de Master 1, j'entreprenais donc un premier cheminement de recherche en m'interrogeant avant tout sur la question de l'appropriation des connaissances par les élèves grâce à l'utilisation des outils numériques. Cependant, une fois passé le choc des cultures et surtout sortie de la posture de simple observatrice pour devenir actrice à part entière de ce processus, mes lectures et les enseignements reçus m'amènèrent à interroger plutôt l'utilisation par l'enseignant des outils numériques comme leviers d'apprentissage. J'ai donc décidé de m'éloigner de la question de l'appropriation par l'élève de la langue-culture, pour me recentrer sur une problématique qui me permettrait à moi, professeure, d'optimiser ces apprentissages.

Grâce à la rédaction de ce mémoire de recherche que je qualifierais — selon la terminologie du didacticien et chercheur Christian Puren — de « recherche intervention »¹, je souhaite ainsi interroger la posture de l'enseignant de langue-culture dans la classe au regard de leur usage des outils numériques, et des changements qu'ils provoquent sur cette posture, pour en proposer un modèle praxéologique, qui puisse s'adapter en permanence au retour du terrain, tout en dégagant les caractéristiques théoriques essentielles permettant aux enseignants de se projeter dans ce modèle pour évaluer leur propre posture.

L'investissement de ce terrain de recherche est indissociable du courant socioconstructiviste dans lequel je souhaite m'inscrire, en tant qu'enseignante autant que chercheuse. L'inscription de l'élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage et son implication en tant qu'acteur dans la prise de conscience de son processus cognitif sont des prémisses essentielles pour l'établissement de la nouvelle posture enseignante que je cherche à cerner et qui procéderait alors d'un glissement de la place de l'enseignant, qui n'est plus nécessairement face à ses

¹ Puren, C. (2020). Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Version 2.0.

élèves, comme je pouvais l'être mon premier jour de cours, mais derrière eux alors qu'ils font à présent face à l'outil numérique.

Plusieurs questions se posent alors : doit-il être derrière chacun d'eux ? Derrière certains d'entre eux ? Doit-il être présent comme un tuteur (point fixe sur lequel la plante peut s'appuyer afin de croître), ou effacé derrière un écran de contrôle comme modérateur ? Avant même de passer le pas de la porte, l'enseignant doit encore être derrière le contenu de cours, médiateur et organisateur des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il souhaite faire advenir dans l'espace d'apprentissage, dans et hors de la classe. L'outil numérique s'insère alors dans cet espace comme un tiers, une présence de plus à intégrer dans le processus d'. Or cette nouvelle présence engendre nécessairement de nouveaux rapports : entre l'enseignant et l'élève, entre l'élève et le savoir, mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Quelles sont alors les conditions à réunir pour faciliter ces rapports ? Quelle posture sera celle de l'enseignant dans un triangle pédagogique à repenser pour l'inclusion des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ?

Ces questions d'exploration du champ de recherche m'ont permis d'aboutir à la question de recherche suivante : **comment penser la médiation du professeur dans une pédagogie intégrant les outils numériques ?**

1. Genèse de la recherche

1.1. Premiers pas dans le questionnement problématique

Comme le dit le chercheur Christian Puren en conclusion de son essai invitant les chercheurs et étudiants en didactique des langues-cultures à explorer le thème de la médiation :

Il ne sert à rien de savoir creuser si l'on ne sait pas où le faire ; il est stupide de commencer sur son terrain les fondations de sa maison sans avoir bien réfléchi à son emplacement. Pour la même raison, c'est une erreur en DLC d'initier ses recherches, ou de commencer son mémoire ou sa thèse, par la « théorie ». (Puren, 2019 : 110)

Or il est indéniable que l'entrée dans cette nouvelle année d'alternance et ma première prise de poste en responsabilité complète face aux élèves, dans un contexte d'exercice bien distinct de mon premier établissement d'accueil, n'a fait que renforcer mon désir de chercher la réponse à cette nouvelle question (et d'établir ainsi les plans de ma maison sur un emplacement bien concret). Libérée de

l'omniprésence aveuglante du numérique dans toutes les mains, et guidée par des lectures grâce auxquelles je tente d'éclairer mes propres représentations du métier de professeur, de la posture de l'enseignant dans sa classe et du parti à tirer des outils numériques mis à sa disposition pour rendre l'élève acteur de son apprentissage, mon questionnement de départ continue à évoluer. L'appropriation des connaissances —que l'on peut définir de manière simple (et simpliste) comme la résultante d'un apprentissage investi et actif de l'élève— que j'interrogeais dans un premier temps du point de vue de l'élève, est désormais envisagée par le biais de l'enseignant : comment provoquer l'implication de l'élève dans son apprentissage grâce aux outils numériques ? Comment le motiver et l'aider à devenir autonome dans sa pratique de la langue-culture espagnole ? Comment le rendre acteur de son apprentissage de la langue-culture et développer chez lui des compétences de métacognition pour l'accompagner dans le développement de son potentiel ? Ma question de départ a donc glissé tout naturellement en direction des champs de la pédagogie et la didactique des langues-cultures, mais aussi vers la ou les représentations de l'enseignant, qui s'adosent à ma pratique d'enseignement de langues-cultures dans des classes de lycée.

Ainsi, la première problématique que j'énonce ici s'inscrit plutôt du côté de ce que Christian Puren qualifie de « recherche intervention ». C'est de cette façon, en effet, que j'ai cherché à construire un modèle qui me permettrait d'interroger et de construire ma posture en tant qu'enseignante d'espagnol, pour faire évoluer ma pratique dans le cadre d'une pédagogie socioconstructiviste utilisant les outils numériques, pour quitter un modèle traditionnel et frontal, et adhérer pleinement à l'ancrage actionnel et social préconisé par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. **Comment la médiation technique des outils numériques transforme-t-elle la posture de l'enseignant et les rapports pédagogiques et sociaux au sein de la classe de langue-culture ?**

1.2. Premières hypothèses de travail

De cette problématique découle une multitude de questions que j'essaie ici de synthétiser en deux pans : le numérique et la posture enseignante. À ces deux grands champs de réflexion, j'oppose ici quelques hypothèses de travail qui ont guidé mes lectures et observations sur le terrain tout au long de cette recherche :

1. Existe-t-il vraiment une spécificité de l'outil numérique comparé aux autres outils pédagogiques ?

S'il est vrai que le numérique a un pouvoir de séduction sur les élèves (et les enseignants), qui est transcrit jusque dans les textes officiels, et qu'il est à la source d'une très abondante littérature critique, les mythes qui l'entourent sont bien souvent invalidés par la recherche et son influence réelle sur les apprentissages fréquemment remise en question². Un ordinateur ou une tablette sont-ils si différents d'un manuel ou d'une ardoise une fois ces outils placés entre les mains d'un élève ? Du point de vue de la didactique, je fais le premier postulat que non, allant contre le postulat d'un « déterminisme technologique » tel que l'énonce Puren (2009 : 3) : « les potentialités des innovations technologiques provoqueraient en elles-mêmes des effets mécaniques d'innovation didactique. » À mon sens, c'est la conception du cours et l'intégration justifiée et motivée des outils pour servir un objectif déterminé qui rend efficace, ou non, son utilisation. Cependant, je ferai également l'hypothèse que l'usage des outils numériques par les élèves et les conséquences qu'ils ont sur l'espace social de la classe diffèrent, eux, des autres outils, et qu'on ne peut nier complètement leur spécificité.

2. Existe-t-il véritablement une autonomie d'apprentissage de l'élève lorsque son utilisation de l'outil numérique est le résultat de la réflexion didactique verticale de l'enseignant ?

Du point de vue de la didactique, je pars de l'hypothèse que la conception d'une séance de cours s'appuyant sur les outils numériques relève davantage de l'hétéronomie que de l'autonomie (dans son sens étymologique : décider soi-même des règles) : pour assurer le bon déroulement d'une séance de cours dans le cadre de gestion du temps et de l'espace qui caractérise l'apprentissage scolaire, l'élève se trouve contraint de suivre les consignes et étapes de travail proposées par l'enseignant pour atteindre le ou les objectifs de la séance, eux aussi fixés par l'enseignant. La posture en apparence effacée du professeur, qui n'est plus sur le devant de la scène mais derrière son propre poste de pilotage et de surveillance, laissant les élèves seuls face à leur outil numérique, ne serait alors en fait que le

² Je citerais ici l'exemple de l'ouvrage synthétique de Franck Amadiou et André Tricot, *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités* (2014) qui tente de pondérer par la recherche, les perceptions et mythes du terrain.

résultat d'une didactique directive, qui impose non seulement le problème mais aussi la méthode et les outils de sa résolution.

On peut ainsi supposer que la présence apparemment réduite de l'enseignant dans l'espace de la classe est conditionné par sa présence en filigrane dans les documents et outils qu'il a préalablement produits ou sélectionnés pour permettre l'accès des élèves aux connaissances. Il faut donc opérer une distinction entre l'effacement souhaité (et souhaitable ?) et l'absence du professeur. Il ne s'agit pas d'abandonner complètement l'élève face au problème et de le laisser tâtonner sans guide jusqu'à la résolution souhaitée. À partir de cette hypothèse, plutôt que d'autonomie, je parlerais d'autonomisation, d'un processus en cours d'acquisition, que l'enseignant vient appuyer, ou « étayer » pour reprendre la terminologie socioconstructiviste, dans la Zone Proximale de Développement de l'élève.

La question de l'autonomisation semble clef dans la définition de la posture de médiateur de l'enseignant. En effet, elle interroge non seulement le rapport de proximité/distance entre l'enseignant et l'apprenant dans l'espace social de la classe, mais aussi leur rapport de verticalité/horizontalité. Pour conclure, je partirais donc ici de l'hypothèse que nous assistons à un changement de paradigme qui correspondrait à un glissement de la posture de l'enseignant-transmetteur, frontal, à distance et surplombant, vers un professeur-médiateur, dont la proximité avec l'apprenant et l'insertion au sein des rapports horizontaux entre pairs, avec le savoir et les compétences, peuvent faciliter la communication et l'apprentissage social de la langue-culture.

1.3. Présentation de la démarche de recherche

Afin de vérifier ces hypothèses et d'apporter une réponse à ma problématique, j'établirai dans un premier temps un champ d'exploration théorique et conceptuel autour de la posture enseignante et de l'intégration de l'outil numérique à la relation pédagogique, sur lequel je pourrai ériger alors ma proposition de modèle praxéologique et en proposer une analyse théorique complète.

Le deuxième temps de cette recherche sera consacré à l'exposition de ma méthodologie de recherche sur le terrain, puis à l'analyse des entretiens menés avec les enseignants de langue-culture du lycée Chevrollier ayant accepté de répondre à ma sollicitation.

Cette analyse quantitative et qualitative des conséquences de l'introduction de l'outil numérique dans la relation pédagogique, telle qu'elles sont perçues par les enseignants, me permettra dans un troisième temps de confronter mon cadre théorique ainsi que le modèle construit sur sa base à la réalité du terrain, telle qu'elle est exprimée par les enseignants, afin d'effectuer un retour réflexif essentiel à la portée praxéologique, et donc évolutive, du modèle.

2. Cadre théorique

Pour cette investigation du champ théorique, j'ai choisi de me concentrer sur les trois notions au centre de ma problématique : tout d'abord je tâcherai de définir la notion de posture de l'enseignant ; puis je développerai le modèle de « triangle pédagogique » qui théorise les rapports pédagogiques de médiation entre l'enseignant, l'apprenant et les savoirs ; enfin, j'aborderai la question spécifique de l'intégration de la médiation technique des outils numériques dans la didactique des langues-cultures et ses possibles conséquences sur la pédagogie et les apprentissages.

2.1. La posture de l'enseignant

Pour entreprendre mon parcours de recherche, lors de l'élaboration des premières questions qui ont contribué à définir ce cadre conceptuel, je juxtaposais dans un premier temps la notion de posture avec celle de pédagogie, l'une impliquant, pour moi, nécessairement une modification de l'autre. Mais avant de pouvoir confirmer cette hypothèse de travail par les lectures et le recueil de données, il convient de définir plus précisément le concept de « posture » que je place au cœur de ma problématique, et qui incarne à mon sens de manière métonymique la quête incessante de la juste place dans le métier de professeur.

2.1.1. Définition par les textes officiels : la posture de l'enseignant dans le contexte professionnel.

Tout d'abord, je me propose de commencer ce chemin de recherche par les textes officiels pour tenter de cerner la « posture » qui est attendue par l'institution de la part de « tous les professeurs et personnels de l'éducation », et du professeur-stagiaire en particulier. Dans l'arrêté relatif au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 1^{er} juillet 2013, il n'est fait mention de la posture qu'à une seule reprise : dans la compétence P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » ; il est indiqué que l'enseignant doit être capable d' « adapter [...] les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage) ». Dans la note de service n°2015-055 du 17 mars 2015 précisant les modalités d'évaluation du stage, le terme de « posture » est repris à trois reprises dans les descripteurs d'acquisition des compétences du professeur : dans la compétence « Maîtriser la langue française à des fins de communication », celui-ci « utilise un niveau de langue compatible avec la *posture*³ attendue d'un référent éducatif. » ; on retrouve la même idée dans la compétence P2 « Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement », où il faut désormais « adapte[r] son langage et sa *posture* à l'âge des élèves et aux situations d'apprentissage. » ; enfin, pour valider un niveau de maîtrise avancé de la compétence P3 « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » l'enseignant « adopte des *postures* professionnelles diversifiées en fonction des activités engagées ». Paradoxalement, dans la grille d'évaluation du professeur-stagiaire, le terme de posture est remplacé par celui de « positionnement », ce qui est cependant révélateur de l'absence de définition ferme de la posture professionnelle exigée de l'enseignant qui semble être le fruit d'une évidence, sorte d'aura professorale dont le professeur-stagiaire doit se doter pour consacrer son entrée dans le métier. Quelques traits de définition peuvent cependant être détachés de ces quelques mentions : la posture de l'enseignant est celle d'un « référent éducatif », ce qui implique donc une relation de verticalité vis-à-vis de ses élèves. Cette posture doit être adaptée, aux élèves comme aux situations. Elle est donc mouvante et dépendante d'un contexte social et pédagogique au sein de la classe.

³ Je mets en italiques

2.1.2. La posture comme capacité d'adaptation

Les textes officiels ne peuvent donc pas nous satisfaire pour définir la nature de la posture, et il me faut approfondir la recherche pour en saisir l'essence. Dans son article « Posture » (2014), Alain Viala, professeur émérite à l'Université d'Oxford, commence par rappeler que le sens premier du terme a trait à la réalité du corps : c'est une attitude, une façon de se tenir, de placer son corps dans l'espace. Par conséquent, on ne peut pas détacher l'attitude de la situation dans laquelle elle s'exprime ; une posture est par essence prise dans les codes sociaux, elle est l'image que l'on donne de soi à autrui. Cela nous ramène à l'identité de « référent éducatif » du professeur qui se met en scène dans sa classe pour transmettre des savoirs. Cela signifie également qu'il existe une possibilité de qualifier l'adéquation ou l'inadéquation d'une attitude par rapport à une situation : une « mauvaise posture » serait ainsi la désignation d'une attitude en inadéquation avec une situation donnée, une « imposture » serait, elle, une attitude affichée qui, bien que socialement appropriée à la situation, ne correspond pas à la réalité profonde de la personne concernée. La posture est un message, comprenant des éléments discursifs et non-discursifs. Par essence elle n'est donc jamais acquise ou fixe, point sur lequel insiste Viala lorsqu'il dit qu'il s'agit « non pas d'une disposition permanente de la personne, mais d'une manière de comportement qui, en une même personne peut varier selon les situations. » Ce qui confirme mes premières inférences tirées des textes officiels : il n'existe pas *une* posture enseignante, mais une multitude de postures qui s'adaptent sans cesse à la situation. Néanmoins, au cœur de cette fluctuation se trouve la personnalité de l'enseignant comme nous le dit Daniel Peraya, professeur honoraire de l'Université de Genève et chercheur spécialisé dans la thématique des technologies de l'éducation :

Une posture professionnelle enseignante manifeste (physiquement ou symboliquement) un état mental façonné par les croyances de l'enseignant et orienté par ses intentions en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ce à quoi il croit et ce qu'il a l'intention de faire donnent sens et justification à son acte d'enseignement. (2012 : 126)

La posture serait donc la capacité de l'enseignant à s'adapter à la situation pédagogique tout en restant en adéquation avec ses principes. C'est ce que semble indiquer Bruno Devauchelle, chercheur et chargé de mission TICE à l'Université Catholique de Lyon, s'intéressant tout particulièrement à la question de l'introduction

des TIC dans l'enseignement, qui part lui aussi de notre première définition de la posture construite sur celle de Viala, pour interroger dans l'un des chapitres de *Éduquer avec le numérique* (2016) : « La posture de l'enseignant face au numérique ». Il conserve cette idée de fluctuation permanente de la posture ancrée dans une situation d'enseignement donnée. Elle est faite de ruptures et de continuités, que l'on peut observer grâce à « un ensemble d'indicateurs qui permettent de mesurer l'adaptation de l'enseignant aux situations qu'il vit, qu'il rencontre. À partir d'un noyau constant, il va donc exercer des modifications posturales qui vont lui permettre de prendre en compte les évolutions plus ou moins prévues. » (2016 : 72)

À l'origine de la construction d'une posture enseignante mouvante se trouve donc bien un « noyau constant », une visée didactique ferme et construite par la culture de l'enseignant qui s'organise autour de la volonté de faire apprendre, de faire construire des savoirs, de provoquer le conflit cognitif chez l'apprenant pour le guider vers une résolution possible dans le cadre de son scénario pédagogique.

2.1.3. Constructivisme et posture enseignante

C'est également le postulat de Dominique Bucheton, professeure honoraire des Universités en sciences du langage et de l'éducation, dans *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés* (2009). Si l'auteure ne fait pas mention d'une « posture » de l'enseignant dans son texte, celle-ci semble néanmoins incarnée dans sa recherche par les « gestes professionnels » (GP) qu'elle tente de modéliser et qui doivent, comme nous venons de le voir, s'adapter, « s'ajuster » en permanence pour permettre l'apprentissage des élèves :

Dès lors que l'on considère la construction des savoirs comme un processus dynamique, la question de l'ajustement dynamique des GP de l'enseignant devient centrale. Autrement dit, les ajustements du GP étayent, accompagnent, pilotent, créent les conditions, les situations didactiques pour les diverses micros-genèses du savoir visé. (2009 : 36)

Au cœur de la posture enseignante se trouve toujours la visée didactique constructiviste, la situation d'apprentissage dans laquelle le professeur doit ajuster ses gestes professionnels ; c'est l'implémentation en classe du scénario pédagogique qu'il a imaginé pour permettre aux élèves de s'approprier de nouvelles connaissances et de mettre à l'épreuve ses compétences. Car comme nous le dit

Philippe Perrenoud, professeur honoraire de l'Université de Genève s'étant tout particulièrement intéressé aux pratiques pédagogiques :

Le constructivisme bien compris a des implications didactiques majeures : nul ne peut mener l'activité de réorganisation du réseau de concepts et de représentations du monde à la place du sujet apprenant. Un enseignant ne peut que stimuler cette activité, lui donner du sens, l'étayer, la rendre plus rapide, plus sûre, moins décourageante. C'est le rôle de la pédagogie et des diverses didactiques des disciplines. (2003)

La posture de l'enseignant, telle que je tente de la définir, doit donc se construire autour des besoins de ses élèves. Pour Devauchelle, la posture de l'enseignant (avec ou sans outil numérique, j'y reviendrai) est d'ailleurs une posture d'accompagnement, d'« être avec » —posture profondément socioconstructiviste donc, qui doit s'adapter à l'apprenant et faciliter son accès aux connaissances et compétences. L'auteur énumère ainsi neuf « indicateurs posturaux » (cités en Annexe 2, cf. *infra* p.93) (2016 : 74) qui doivent, selon lui, régir la mise en place du scénario pédagogique pour permettre à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage sans le maintenir dans une intention frontale qui ne puisse pas prendre en compte sa spécificité et ses processus cognitifs. Parmi ces indicateurs, certains sont intrinsèquement liés à la capacité de l'enseignant à ajuster sa posture pour faciliter l'apprentissage, comme la « scénarisation adaptative et non contractuelle », qui intègre déjà dans la préparation didactique les obstacles du terrain et fait en sorte de proposer un modèle souple dans l'espace et le temps ; ou encore « l'opportunisme cognitif » qu'il définit comme l'art de savoir s'emparer du moment, de l'incident, s'il est pertinent et fait écho chez les élèves, pour réorienter le chemin de l'apprendre. La posture de l'enseignant semble toujours tourner autour des élèves sans jamais s'imposer face à eux.

De ces divers indicateurs, Devauchelle conclut finalement que « la posture de transmission (anthropologique) [de l'enseignant] est une synthèse de ces indicateurs. Un transmetteur est un passeur et non un diffuseur. Les situations pédagogiques que l'on construit doivent permettre le passage au sein d'un collectif apprenant. » (2016 : 74) Comme je le suggérais plus haut, l'auteur s'inscrit résolument contre une pédagogie dite « traditionnelle », dogmatique ou behavioriste, avec toute les connotations négatives qui accompagnent cette représentation d'un enseignant frontal, à la posture rigide face aux savoirs et aux élèves, qui attend une réponse unique à un problème posé de manière verticale, une bonne réponse ou une réponse bien imitée. La posture de l'enseignant dans la classe semble être marquée

par l'effacement, il se fonde derrière le scénario pédagogique dont la résolution appartient aux élèves et qu'il vient étayer et motiver, selon les principes du socioconstructivisme vygotkien sur lesquels je reviendrai dans la définition des relations pédagogiques induites par ce modèle postural.

2.1.4. Conclusion partielle : posture et imposture

Pour conclure cette première investigation de la notion de « posture » de l'enseignant, nous pouvons donc retenir qu'il ne s'agit pas d'un cadre fixe, mais au contraire de la capacité à s'adapter à toutes les situations. Si les textes officiels présentent la posture enseignante comme celle d'un « référent éducatif » en posture verticale de domination face à ses élèves, une approche pédagogique constructiviste tend à déconstruire, ou tout du moins interroger, cette verticalité, en invitant l'enseignant à repenser son approche de la transmission des connaissances.

Nous reviendrons dans un deuxième pan d'investigation théorique sur la question du triangle pédagogique et de ses évolutions possibles en lien avec la médiation technique, mais je souhaiterais conclure ce premier moment de définition du concept de « posture » en le rattachant une première fois aux outils numériques qui sont le prisme de la recherche entreprise.

Pour Devauchelle, comme pour de nombreux didacticiens, le numérique n'est qu'un paramètre supplémentaire dans une situation d'apprentissage, qui vient prolonger ou amplifier les indicateurs de la posture de l'enseignant. Il affirme ainsi que « le numérique ne transforme pas radicalement la posture de l'enseignant, il interroge la posture habituelle par une sorte de jeu de miroir dans lequel les moyens numériques renvoient l'enseignant à ses incohérences posturales [...]. » (2016 : 74). L'effet « blackmirror », miroir noir des écrans de nos outils numériques, serait donc bien réel, et révélateur de possibles dérives, insuffisances ou abus dans le cadre scolaire. L'auteur cite ainsi un exemple d'imposture, telle que nous l'avons définie plus haut⁴, mise en exergue par un usage inadapté de l'outil numérique :

[...] Nous avons pu observer que des enseignants qui adoptaient une posture traditionnelle dans un contexte d'utilisation individuelle de tablette ont été mis en difficulté par les élèves. Ceux-ci, percevant la posture inadaptée à la situation (l'enseignant débordé par les activités spontanées des élèves), ont inconsciemment renforcé cette inadaptation empêchant ainsi les apprentissages de se réaliser. En d'autres termes, une posture en

⁴ L'imposture selon Viala (2014) est une attitude affichée, socialement adéquate à la situation, mais qui diffère de la réalité profonde du sujet

décalage avec le contexte doit être modifiée au risque d'une confrontation, d'un affrontement. » (2016 : 71)

L'imposture, ici le manque de maîtrise technologique ou pédagogique de la part des enseignants observés, se traduit donc par un échec des apprentissages. L'adaptation de la posture enseignante est en fait double puisque nous pouvons d'ores et déjà comprendre qu'il doit non seulement adapter sa posture face aux élèves et à leur utilisation des outils numériques, mais aussi adapter sa posture de didacticien au moment de la conception du scénario pédagogique impliquant cette utilisation.

2.2. Les relations pédagogiques : le modèle du « triangle pédagogique »

2.2.1. Le « triangle pédagogique » de Houssaye

Ainsi que nous venons de le voir, la posture de l'enseignant ne peut se définir qu'au sein de la relation pédagogique d'enseignement-apprentissage qu'il nous faut à présent qualifier. Pour ce faire, « le modèle le plus connu dans les sciences de l'éducation est assurément le « triangle pédagogique » de Jean Houssaye » comme l'affirme Christian Puren, didacticien des langues-cultures spécialiste en espagnol (2019 : 24). Nombreux sont les articles et ouvrages qui le citent à la base de leur réflexion (rien que dans notre bibliographie, Christian Puren, Joseph Rézeau, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ainsi que François Lombard s'appuient sur ce modèle fondateur pour développer leur propre recherche) pour tenter de redéfinir cette relation entre les trois pôles traditionnels de l'enseignant, de l'élève et du savoir. Pour entreprendre à mon tour cette définition, je reproduis ici la figure citée par Puren (2019 : 24) explicitant la relation pédagogique qui préside à toute conception didactique dans le cadre de l'institution scolaire :

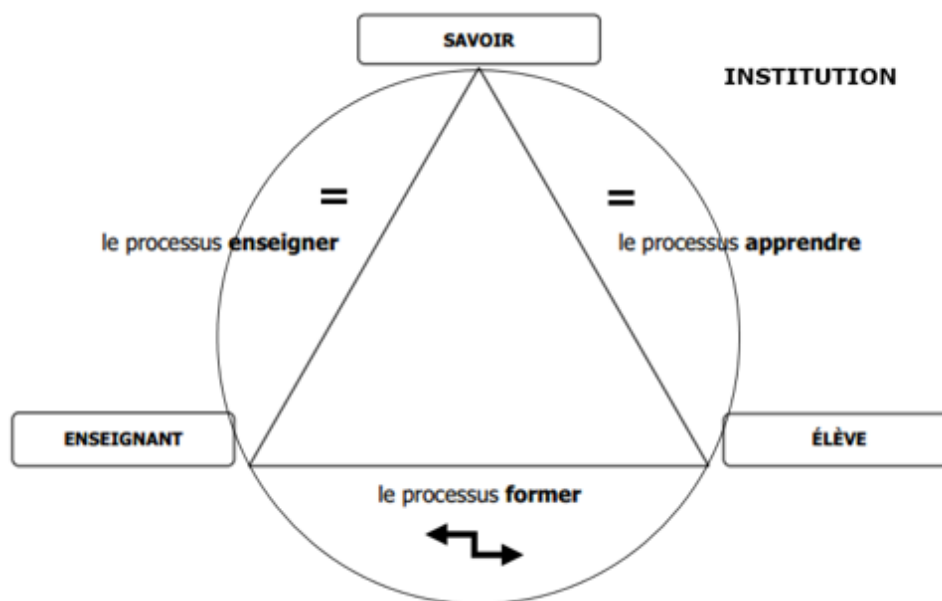


Figure 1 : Le triangle pédagogique de Houssaye selon Puren

Dans ce modèle, l'enseignant a un double rôle de didacticien (dans le processus enseigner) et de pédagogue (dans le processus former), et selon les recommandations de l'auteur aucun des trois processus ne doit être négligé. Ainsi, un privilège accordé au processus « enseigner » produirait une pédagogie transmissive trop « traditionnelle » ; au contraire un accent mis sur le processus « apprendre » conduirait à une pédagogie laxiste, laissant l'élève construire seul son savoir ; enfin, si c'est le processus « former » qui est au centre des préoccupations de l'enseignant, c'est la transmission des savoirs et leur acquisition par les apprenants qui seraient négligées au profit d'une relation privilégiée avec les élèves vidée de sa dimension épistémologique.

2.2.2. La médiation, posture pédagogique incontournable

2.2.2.1. Médiation pédagogique : définitions

La séparation géométrique et péremptoire de la posture de pédagogue de celle de didacticien par le triangle ne peut cependant pas être satisfaisante. En effet, l'acte d'enseigner du professeur est indissociable de la présence de l'élève : on enseigne toujours à. Je ne suis enseignant que parce que j'ai un public à qui enseigner, je ne construis ma posture enseignante que face à mon public d'apprenants. L'acte d'enseigner ne peut donc être que l'union des deux processus « former » et « enseigner », ce dernier prendrait alors le sens de « didactiser » les savoirs pour en

permettre l'accès aux apprenants. Pour répondre à cette division paradoxale, certains chercheurs proposent d'ajouter une diagonale au cœur de ce triangle pédagogique. Joseph Rézeau, docteur en langues anglaises spécialisé dans la didactique de la langue, fait par exemple le choix de déplacer le processus « enseigner » au centre du triangle et de renommer le rapport entre l'enseignant et le savoir en « processus didactiser » (cf. figure ci-dessous), commentant ainsi son modèle :

Cette nouvelle configuration offre en outre l'avantage de faire coïncider la topologie de la représentation du concept Enseigner avec ce que nous considérons comme sa fonction essentielle, celle de la **médiation**⁵ : sur le triangle pédagogique, le processus Enseigner est en position de médiane et de médiatrice. (Rézeau, 2002)

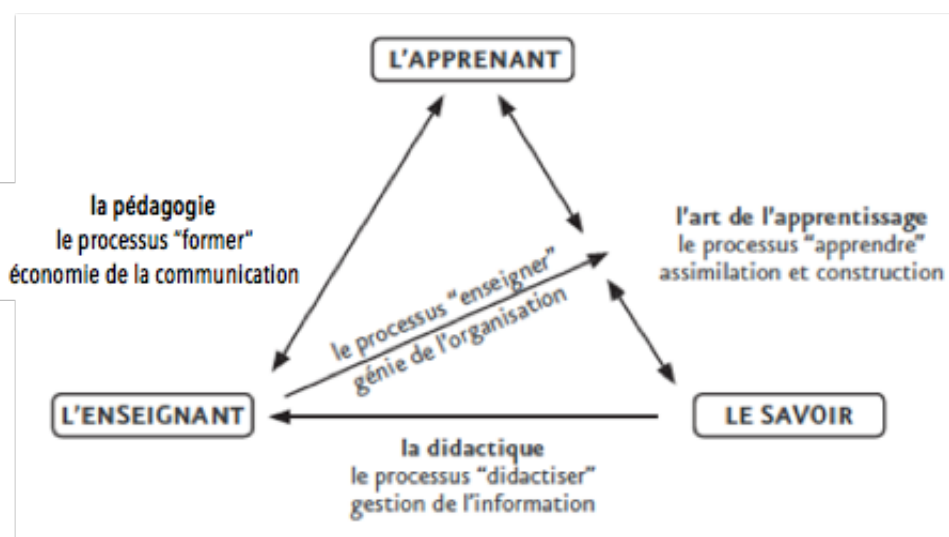


Figure 2 : Triangle de la situation d'enseignement-apprentissage de Rézeau

C'est également le point de vue de Christian Puren qui lui aussi complète la Figure 1 (cf. supra) en y ajoutant une flèche en diagonale intitulée « médiation didactique ». Or le concept de médiation, qui était absent du triangle pédagogique originel, semble prendre une place essentielle dans la conception socioconstructiviste de la pédagogie sur les prémisses desquelles je réalise cette recherche.

Dans son article, Rézeau tente de donner de la médiation une définition brève que je synthétise ici : dans un premier sens, le médiateur est celui qui résout les conflits, l'enseignant-médiateur serait donc métaphoriquement celui qui aide à la résolution des conflits cognitifs des apprenants. Dans un second sens, le médiateur

⁵ Je souligne

est celui qui rend accessible, l'enseignant serait donc par essence un médiateur puisqu'à l'origine de sa mission est la transmission et la mise au contact de la langue-culture et de l'élève, Devauchelle nous le disait : l'enseignant doit être un transmetteur, permettre le passage des savoirs au sein de sa communauté apprenante.

2.2.2.2. Médiation et socioconstructivisme

Rézeau poursuit son approfondissement de la notion de médiation en s'appuyant ensuite sur les théories socioconstructivistes qui encouragent la construction sociale du savoir, et donc un glissement de la posture d'enseignant hors de la relation verticale de diffusion d'un savoir par la voix professorale magistrale. Il cite donc dans un premier temps le sociologue soviétique Lev Vygotski pour qui la médiation est un facteur décisif pour le développement cognitif de l'enfant, notamment avec la notion de ZPD, Zone Prochaine de Développement ou Zone Proximale de Développement :

La disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul, mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement. (Vygotski cité dans Rézeau, 2002)

La place de l'enseignant-médiateur se trouve donc dans cette ZPD pour appuyer et guider l'apprenant dans la résolution de conflits cognitifs provoqués par sa mise en contact médiatisée avec des objets de savoir. C'est la fonction d'« étayage » du tuteur qu'évoque le psychologue spécialisé dans le domaine de la pédagogie Jérôme Bruner, cité à la suite par Rézeau. Dans son chapitre sur « le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème » (2011), Bruner explique comment le médiateur tient une place active en fonction de la réponse de l'apprenant pour lui permettre d'entrer dans les apprentissages. Il doit procéder selon une théorie implicite des actions en l'engageant à agir, en limitant sa liberté dans la résolution de la tâche pour lui assurer la réussite, en maintenant son orientation vers la résolution du problème dont il pointe les caractéristiques déterminantes si besoin. Tout ce processus porte aussi en germes les théories de différenciation que Devauchelle évoquait aussi dans ses indicateurs posturaux : la nécessaire flexibilité de la conception didactique d'un scénario d'apprentissage pour permettre l'adaptation pédagogique aux besoins des élèves dans le cadre de la classe.

2.2.2.3. La médiation, une posture didactique mouvante

A partir de cette analyse socioconstructiviste de la relation pédagogique d'enseignement-apprentissage, Rézeau trace un nouveau modèle qui représente l'apprentissage comme résultante de la rencontre de ce qu'il nomme les « deux leviers de la médiation pédagogique » :

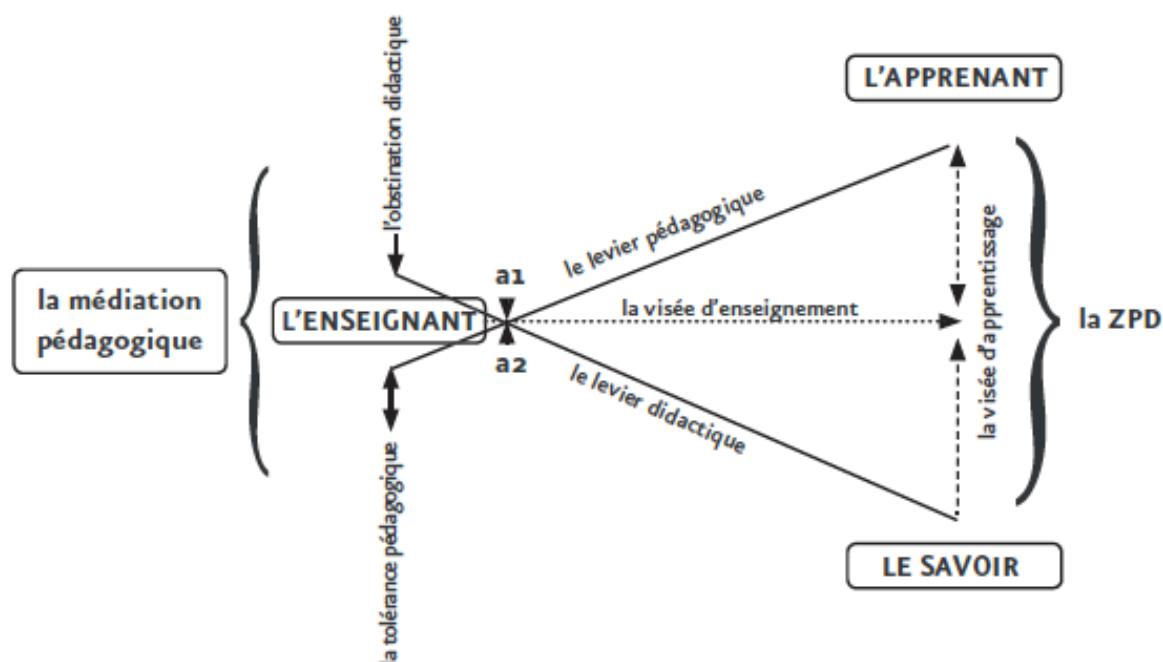


Figure 3 : Les deux « leviers » de la médiation pédagogique de Rézeau

Le triangle figé auquel nous avons ajouté une flèche diagonale continue à se complexifier et gagne encore en souplesse grâce à l'image des leviers ajustables. L'auteur utilise la métaphore du « levier », car selon lui la médiation pédagogique est toujours la combinaison en proportions variables de l'application des deux forces qu'il nomme « tolérance pédagogique » et « obstination didactique », reprenant la terminologie du didacticien des disciplines Michel Develay (1992 : 13). La force didactique, obstinée, représente l'intention jamais relâchée du professeur de transmettre la langue-culture, tandis que la tolérance pédagogique, signifiée sur le schéma par une flèche à double sens, traduit la souplesse de sa posture qui s'adapte au retour de l'apprenant pour ne pas perdre le contact avec lui. Grâce à ce schéma, il nous propose de percevoir la métaphore de l'apprentissage comme un « rapprochement » qui s'opère entre l'apprenant et le savoir. Ce rapprochement n'est possible que s'il est médiatisé par l'enseignant qui maîtrise l'intensité de resserrement des deux leviers vers la visée d'apprentissage en se tenant sans cesse

dans la ZPD de l'apprenant pour évaluer ses besoins pédagogiques. L'auteur met finalement en garde contre les possibles dérives de ce modèle lorsque l'enseignant glisse le long de la visée d'enseignement, et se rapproche donc excessivement de l'élève en lui proposant des solutions plutôt que des pistes de résolution, au risque de devenir un obstacle à l'apprentissage lui-même.

On retrouve une pensée similaire chez Christian Puren qui commente ainsi son modèle pour la didactique des langues-cultures en qualifiant deux choix pédagogiques extrêmes (2019 : 48) :

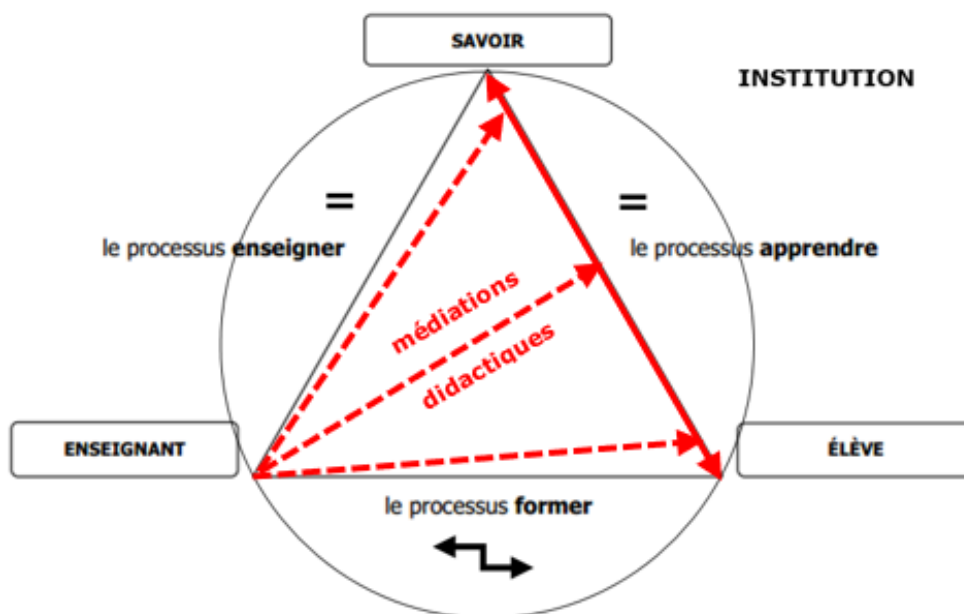


Figure 4 : Modèle de la médiation didactique de Puren

– La médiation didactique la plus forte consiste à faire apprendre avec un étayage robuste et préconçu à partir des savoirs (cf. la flèche en pointillés du haut dans le schéma [ci-dessus]): la logique dominante est celle du processus « enseigner ».

– La médiation didactique la plus faible consiste à simplement proposer aux élèves des dispositifs de formation autonome à l'apprentissage (cf. la flèche en pointillés du bas) : la logique dominante est alors celle de la formation — en l'occurrence de la formation à l'apprentissage.

Il confronte ensuite ces différents glissements de la médiation didactique au regard des courants en didactique des langues-cultures (DLC), et en particulier aux concepts de « centration sur l'apprenant » et « d'autonomisation ». Une médiation didactique faible correspondrait donc à une volonté d'autonomisation de l'élève. Ce désir d'autonomisation se retrouve par exemple dans la méthode « active » : on opère un centrage sur l'apprenant, c'est à lui de conceptualiser l'objet, d'induire les savoirs, et pour y parvenir, l'enseignant se trouve dans une posture de médiateur dont il intensifie ou non la présence en fonction des besoins pédagogiques, allant

jusqu'à la « re-médiation », dans le sens de nouvelle médiation, en cas d'échec de l'entrée dans les apprentissages.

2.2.3. L'enseignant, l'apprenant, les savoirs, et les autres ?

J'ai tenté de montrer dans ce développement les changements induits par le système constructiviste de l'enseignement-apprentissage dans les relations pédagogiques entre professeur, élève et savoirs. Avec le concept de médiation, les chercheurs cherchent à proposer une solution à la représentation dysfonctionnelle qu'avait Jean Houssaye de la relation pédagogique lorsqu'il écrivait que « constituer une pédagogie, faire acte pédagogique, c'est, parmi le savoir, le professeur et les élèves, choisir à qui l'on attribue la place du mort. » (1988 : 233). En gagnant en souplesse, ces modèles permettent de sortir d'un rapport systématique d'exclusion pour se rapprocher de la posture telle que je la définissais : un ajustement du professeur face à la mise en contact des élèves avec les savoirs dans le cadre d'un scénario didactique.

Il manque cependant à ces figures deux dimensions essentielles, à mon sens, de l'apprentissage de la langue-culture. La première absente de tous les modèles cités ci-dessus, est pourtant une dimension qui semble corollaire à tout apprentissage : l'évaluation de celui-ci. Si la finalité de toute relation pédagogique est de permettre à l'élève de s'approprier de nouveaux savoirs grâce à la médiation de l'enseignant, ce dernier ne doit-il pas pouvoir évaluer cette appropriation afin d'ajuster sa médiation ? Sans ce retour de l'élève, la souplesse du modèle reste très relative, puisque le processus « enseigner » ne peut prendre en compte les acquis de l'élève. Il s'agira donc pour moi d'introduire cette dimension à une re-modélisation possible de la relation pédagogique.

Enfin, on ne peut éluder la seconde dimension pour l'implémentation de la perspective actionnelle préconisée dans la didactique des langues-cultures : autrui. La relation pédagogique dans le cadre scolaire n'est en effet pas dissociable de la pluralité des apprenants. L'élève n'est jamais seul, et la Zone Proximale de Développement du socioconstructivisme ne se limite pas aux seules interventions de l'enseignant. La confrontation aux autres apprenants fait aussi pleinement partie du processus d'apprentissage. Cette critique est aussi présentée par Christian Puren (2019) qui invite les chercheurs à investir une nouvelle évolution des modèles que

nous avons présentés, qui ne tiennent pas compte de la dimension sociale de l'apprentissage d'une langue-culture, du nouvel objectif de transformer la « société-classe » en un espace de construction de compétences plurilingues et pluriculturelles, comme de compétences co-langagières et co-culturelles. L'enjeu central de l'agir social et l'action collective fera donc naturellement évoluer les modèles que nous avons proposés ici, et il me faudra l'intégrer à ma propre proposition de modélisation.

2.2.4. Conclusion partielle : d'une médiation humaine à une médiation technique

Pour conclure cette deuxième partie, j'ai ici essayé de donner un état des lieux sur les relations pédagogiques entre enseignant, apprenant et savoirs en introduisant une première conception de la médiation, didactique, dont la conception joue un rôle décisif sur la posture de l'enseignant. Si l'on suit, et c'est mon choix, le courant socioconstructiviste, la posture de l'enseignant ne devrait pas être excentrée à un bout du triangle pédagogique, elle devrait être sans cesse mouvante, à proximité des élèves, dans leur Zone Prochaine de Développement, pour les guider, les accompagner et les motiver dans la résolution des conflits cognitifs qui engendreront l'entrée dans les apprentissages qu'il pourra ensuite vérifier par le processus d'évaluation, quelle qu'en soit la forme.

Toutefois pour répondre à ma problématique il me faut à présent ajouter à cette première médiation, humaine, le second niveau de médiation auquel je m'intéresse, technique cette fois-ci, qui correspond à l'introduction des outils numériques dans la relation pédagogique.

2.3. L'outil numérique dans la relation pédagogique

Dans le dernier volet de ce balayage théorique de la problématique de recherche explorée, je tenterai d'appréhender la transformation de la relation pédagogique, telle que nous l'avons vue modélisée jusqu'à présent, par l'entrée d'un nouveau tiers : l'outil numérique.

2.3.1. Conséquences de la médiation instrumentale

Pour ce faire, je m'appuierai tout d'abord sur l'article de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2009), chercheurs en sciences de l'éducation, dans lequel les auteurs analysent les instruments didactiques comme « vecteur de transformation des pratiques des enseignants ». Ils partent ainsi du postulat que l'instrument se retrouve au centre du triangle didactique :

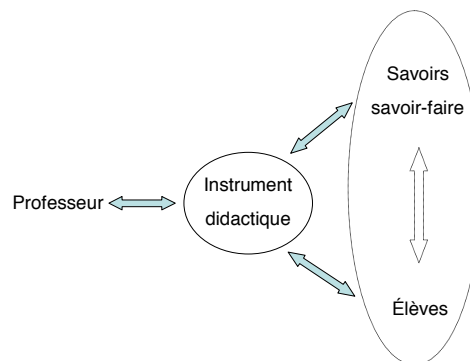


Figure 5 : La place de l'instrument didactique selon Goigoux et Cèbe

L'utilisation de l'instrument didactique qu'ils proposent s'inscrit lui aussi dans la lignée de la pensée socioconstructiviste vygotkienne, en reprenant le concept d'« acte instrumental » (Vygotski, 1925/1994) qui permet d'étudier comment « l'évolution des instruments influence l'activité des professeurs et provoque l'apparition, la disparition ou la recomposition de tâches didactiques au service, ou non, des élèves [...] ». » (2009 : 2).

À partir de sa lecture des travaux de Peraya et Peltier, Jean-François Cerisier, directeur du laboratoire TECHNÉ qui investit le domaine de l'appropriation des techniques numériques dans le champ de l'éducation, distingue six « registres de médiation instrumentale qui permettent d'appréhender la nature des transformations opérées par la médiation instrumentale » (2014 : 203) qui traduiraient cette influence profonde de l'outil numérique sur l'activité des professeurs :

- le registre épistémique : qui vise la construction du sens par l'utilisation des instruments ;
- le registre sensorimoteur : qui rend compte des comportements gestuels associés à l'usage des instruments ;

- le registre praxéologique : qui s'intéresse à la fois aux conditions de réalisation de l'instrumentation et, réciproquement aux répercussions de l'instrumentation sur la réalisation de l'action ;
- le registre relationnel : qui porte sur les relations entre les sujets liées à l'instrumentation ;
- le registre réflexif : qui concerne l'impact de l'instrumentation sur le sujet lui-même et l'analyse qu'il peut en faire ;
- le registre postural : qui traduit les changements (ou ajustements) des comportements induits par l'instrumentation.

Pour donner plus de corps à cette liste théorique des registres de la médiation et l'ancrer dans la réalité de la pratique enseignante, j'évoquerai à la suite l'un des exemples de Cerisier pour incarner l'impact de la médiation instrumentale des outils numériques sur la forme scolaire. Dans la catégorie des interactions culturelles « conceptuelles » entre élève et enseignant, Cerisier présente ce dernier dans sa posture de gardien des savoirs scolaires (programmes), programmeur des activités d'enseignement/apprentissage au sein de ce qu'il nomme « l'instanciation standard de la forme scolaire » (2014 : 206). Dans le cadre d'un curriculum établi au sein des programmes officiels, l'enseignant est maître des contenus proposés, c'est lui seul qui détient le savoir et en propose une version didactisée à ses élèves. Dans un tel cadre, l'introduction de la médiation technique des outils numériques signifie l'accès à une abondance d'informations directement par les élèves qui pourrait se traduire par une remise en cause éventuelle de la « parole du maître » dont la posture présentée n'est pas celle du médiateur mais du transmetteur qui diffuse des savoirs magistraux.

L'introduction d'une médiation instrumentale en plus de celle de l'enseignant implique donc une multitude de changements profonds qui complexifient la relation pédagogique et supposerait d'en proposer une nouvelle modélisation qui dépasse les trois pôles traditionnels.

2.3.2. L'outil numérique intégré à la relation pédagogique

C'est l'article de la didacticienne Michèle Catroux, spécialiste des médiations technologiques de l'apprentissage des langues, sur l'introduction des TICE au cœur de la didactique des langues-cultures (2007) qui me permettra de mieux cerner les

enjeux de cette intégration de l'outil numérique au sein de la relation pédagogique. Après un rapide balayage historique des courants d'apprentissage dans la Didactique des Langues-Cultures (DLC), l'auteure commence par introduire une définition de l'objet technique. Pour elle, il s'agit d'un outil cognitif qui doit aider à la construction des connaissances. La spécificité de l'outil numérique concerne alors la mise en forme de la pensée de l'apprenant. Il n'est plus simplement accessoire dans la relation pédagogique, il occupe pleinement la place de tiers actif dans la communication entre les sujets comme je le supposais déjà en présentant les différents registres d'analyse de la médiation technique de Cerisier. C'est peut-être aussi ce que pressent le philosophe Michel Serres dans sa *Petite Poucette* lorsqu'on y lit :

Entre nos mains, la boîte-ordinateur contient et fait fonctionner, en effet, ce que nous appelions jadis nos « facultés »: une mémoire, plus puissante mille fois que la nôtre; une imagination garnie d'icônes par millions; une raison aussi, puisque autant de logiciels peuvent résoudre cent problèmes que nous n'eussions pas résolus seuls. Notre tête est jetée devant nous, en cette boîte cognitive objectivée. (2013 : 28)

Une formulation plus littéraire qui rend compte métaphoriquement de l'exemple que je citais plus haut à propos de la remise en cause de la posture du professeur-savant, seule source d'informations pour ses élèves. La médiation instrumentale des outils numériques n'est pas neutre, et elle implique une modification profonde non seulement des relations sujet/objet, mais aussi des relations pédagogiques intersubjectives.

Néanmoins, d'après Catroux, la plupart des approches qui tendent à définir la « relation pédagogique instrumentée » se contentent d'un « modèle triadique », un triangle où le pôle de l'enseignant se trouverait en fait remplacé par celui de l'instrument qui devient la nouvelle entité intermédiaire entre les deux unités que sont le sujet (élève) et l'objet (savoir). C'est par exemple le cas des modèles de Legendre et Germain, cités par Rézeau (2002 : 3). Ces modèles ne peuvent nous satisfaire car ils occultent complètement la dimension sociale de l'apprentissage que je revendique dans cette recherche, qui s'inscrit dans le cadre du socioconstructivisme, mais aussi de la perspective actionnelle de l'enseignement des langues-cultures. Et surtout, ils font le postulat que la médiation humaine de l'enseignant peut être purement et simplement remplacée par l'unique médiation technique.

2.3.2.1. La modélisation de Lombard : le tétraèdre des TIC comme outil d'analyse des relations pédagogiques

C'est précisément contre cette idée que va François Lombard, chercheur en éducation et formateur d'enseignants du primaire et du secondaire à l'université de Genève, lorsqu'il résume très simplement le fait qu'il n'existe pas de dispositif « a-pédagogique » en une formule imagée : « derrière l'écran, il y a toujours quelqu'un ». Et si l'on développe l'idée :

Dans la mesure où le dispositif technologique est forcément l'œuvre d'une ou de plusieurs personnes qui y ont inscrit leurs stratégies pédagogiques, leurs visions des relations entre les concepts et leurs choix didactiques (que ces choix soient conscients ou non d'ailleurs), on peut analyser le dispositif comme un des acteurs — caché dans le dispositif mais acteur tout de même — de la relation pédagogique. (2007 : 139)

À partir de ces constats, l'auteur propose une modélisation de l'enseignement incluant la médiation technique d'un « dispositif » numérique sous forme de tétraèdre (figure ci-dessous). Ce modèle a été pensé avec la visée pratique de faciliter l'analyse des interactions entre les acteurs de la relation pédagogique (maître, élève, savoir) et ce qu'il nomme « Dispositif Cyber-prof » (DCP) — qui correspond aux outils numériques didactisés par l'enseignant, par les maîtres.ses en formation à l'université, et leur donner ainsi des clefs pour effectuer un retour réflexif sur leurs dispositifs et scénarios pédagogiques en cours de conception. (2007 : 153)

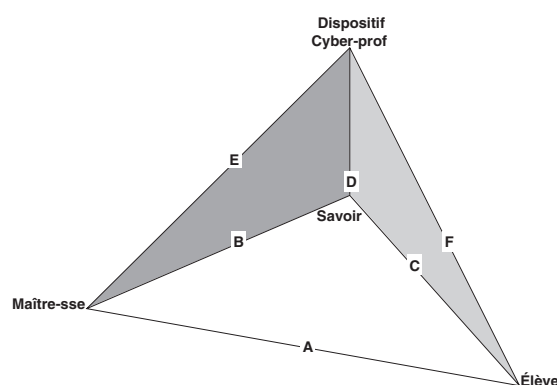


Figure 6 : Tétraèdre des TIC de Lombard

Ce tétraèdre se compose de quatre faces triangulaires et de six arêtes ABCDEF dont l'auteur propose un tableau analytique récapitulatif (2007 : 152) qui permet d'appréhender les limites des scénarios pédagogiques étudiés par ce biais :

Triangle concerné	Pôle(s) absent(s)	Problèmes typiques révélés dans les scénarios
Triangle CyberPur	Maître	Rejet par le maître du DCP. Retour au triangle de Houssaye. Le maître s'empare du pôle DCP : aplatissement du tétraèdre, et retour au triangle de Houssaye.
Triangle Social	Savoir	Les savoirs sont ignorés au détriment des aspects relationnels, l'activité suscite un grand enthousiasme, et les élèves sont contents, mais ce qui a été appris n'est pas très clair : on peut parler d'animation plutôt que d'enseignement.
Triangle Scientifique	Élève	Enseignant producteur de documents de très belle facture, fier et montré en exemple, élèves dépassés, réduits à un rôle de consommateurs ébahis par défaut d'activités permettant de construire ces savoirs et connaissances.
Arête Maître-DCP	Savoir Élève	Conflit pour contrôler la relation à l'élève : alternance, rejet, ou mainmise par le maître sur le pôle DCP.
Arête DCP-Élève	Maître Savoir	Contrôle par le maître dans le DCP, liberté restreinte de l'élève, peu de possibilités de construire des connaissances.

Cependant, comme l'indique Lombard lui-même, il ne s'agit pas pour lui de proposer une modélisation effective de la relation pédagogique, mais simplement de la décrypter afin d'en prévenir les possibles dérives. Ma démarche de recherche intervention, qui vise non pas seulement l'analyse de pratique, mais la construction d'un modèle opérant de représentation de la relation pédagogique, m'invite donc à poursuivre mon exploration pour trouver un modèle plus satisfaisant qui traduirait effectivement la relation pédagogique transformée par la médiation technique de l'outil numérique.

2.3.2.2. Le carré pédagogique de Rézeau, les médiations au cœur des relations pédagogiques

Pour échapper à la limitation de cette situation pédagogique à un simple triangle qui ne tient pas compte de la complexité de la médiation technique, Joseph Rézeau propose, lui, la modélisation d'un « carré pédagogique ». Ce dernier est en fait composé de deux triangles pédagogiques, celui de la relation élève/instrument/savoir et celui de la relation enseignant/instrument/savoir, pour pouvoir rendre compte de la relation qui s'établit entre les deux sujets (apprenant et enseignant, ce qui se définissait comme le processus « former » dans le triangle de Houssaye) reliés par une base commune : celle des instruments et du savoir. C'est sur cette base commune qu'il installe le processus « didactiser », qu'il complète par deux courbes qu'il distingue comme « médiatisation/instrumentalisation » du côté de l'enseignant et « médiation/instrumentation » du côté de l'apprenant. La

médiatisation, ou instrumentalisation selon les termes de Rabardel, c'est la double posture de l'enseignant comme médiateur des savoirs et concepteur des instruments. Tandis que la médiation, ou instrumentation, est du côté de l'utilisation de l'instrument, et correspond alors au processus d'apprentissage de l'élève qui organise ses processus cognitifs dans l'apprentissage grâce à l'instrument.

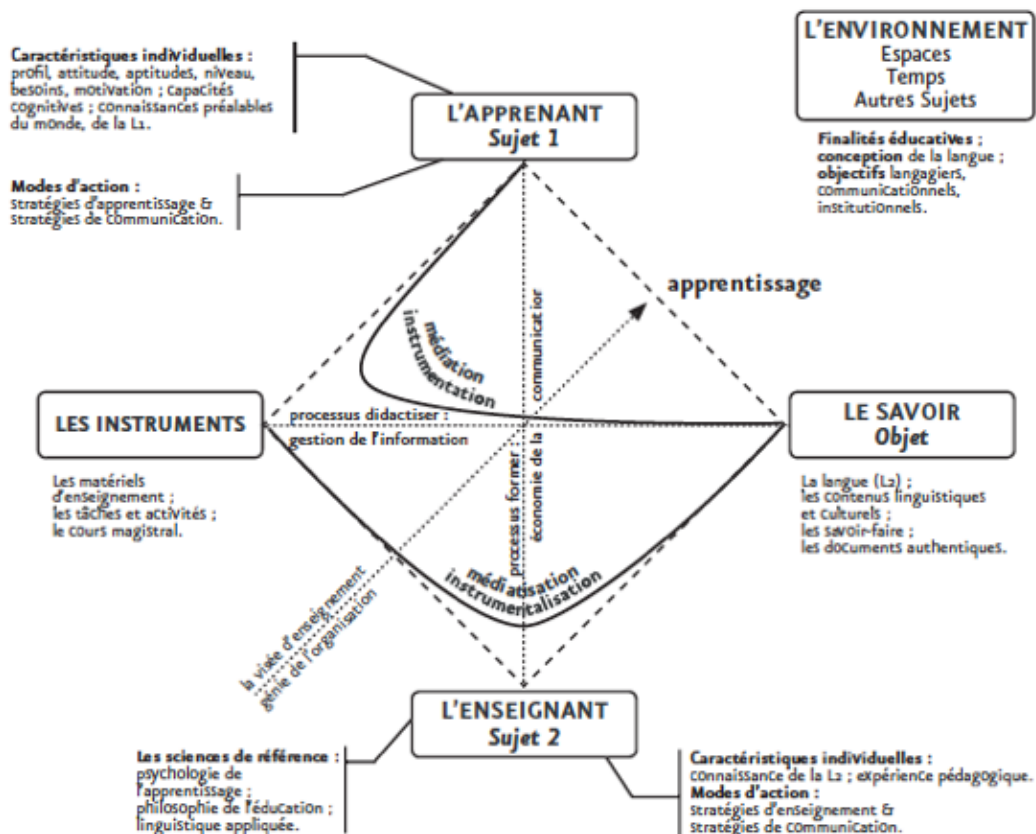


Figure 7 : Carré pédagogique de Rézeau

2.3.2.3. Le modèle quadripolaire de la perspective socioconstructiviste

Pour intégrer cette « non-neutralité » des outils numériques, que Catroux reconnaît au côté d'auteur.e.s comme Monique Linard (1996) ou Pierre Rabardel (1995), pionniers de la pensée de l'instrumentalisation de l'apprentissage, l'auteure propose elle aussi de se tourner vers des « modèles quadripolaires », parmi lesquels elle cite celui de Pierre Rabardel (figure 8 ci-dessous), auteur dont les figures de Situations d'Activités Instrumentées (SAI) ont également servi de base de travail pour la modélisation de Rézeau.

En tant que chercheuse en DLC, Catroux choisit de s'appuyer sur le modèle des Situations d'Activités Collectives Instrumentées de Rabardel, où le contexte d'apprentissage est d'inspiration résolument socioconstructiviste, et donc plus proche

de celui que je cherche à analyser dans ma recherche. Les « autres sujets » de la figure de Réseau ne sont alors plus relégués hors du champ du processus d'enseignement-apprentissage, comme faisant simplement partie de l'environnement de la classe, car « [les outils numériques] ne sont plus seulement des outils cognitifs pour l'individu apprenant, mais ils constituent des environnements d'apprentissage : à la fois partenaires cognitifs et moyens de travailler avec une communauté de partenaires » (Catroux. 2009 : 6).

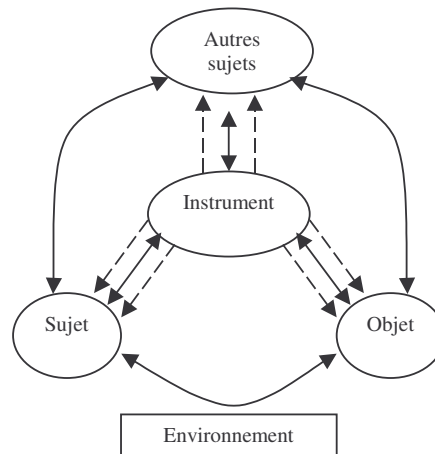


Figure 8 : Modèle S.A.C.I. (Situations d'Activités Collectives Instrumentées) de Rabardel

La médiation instrumentale ne peut plus être considérée comme la simple substitution de l'enseignant par l'outil numérique, comme c'était le cas dans le cadre du développement de logiciels behavioristes par exemple. Elle implique une modification profonde de l'environnement d'apprentissage qui impacte la posture de l'enseignant, mais aussi celle de l'élève au sein de sa communauté apprenante. Par l'ajout de ce nouveau niveau de médiation, on peut d'ores et déjà percevoir les enjeux de ce que je qualifierais de changement de paradigme dans la conception des relations pédagogiques, et qui sera au cœur de ma propre tentative de modélisation.

2.3.3. Conditions d'intégration des outils numériques dans la relation pédagogique : le scénario pédagogique

Comme je le mentionnais en parlant de « non-neutralité » des outils numériques, Catroux nous met en garde contre l'apparente transparence de l'usage de moyens techniques tels qu'ils peuvent sembler être présentés lorsqu'ils sont suggérés par les instructions officielles qui encouragent leur usage. Pour

qu'intervienne le changement postural et la modification des relations pédagogiques, encore faut-il que les outils numériques soient véritablement inscrits dans le processus de didactisation de l'enseignant et qu'ils remplissent un rôle de médiation. Pour Michèle Catroux, une utilisation efficace de ces outils ne peut qu'être corrélée à une scénarisation didactique appropriée qui doit être conçue dans le but de tirer parti de toutes leurs fonctionnalités. Il s'agit là d'une mise en garde qui revient comme une rengaine dans la littérature spécialisée sur la question : c'est aussi le parti pris de Nicolas Guichon, professeur des universités spécialisé en apprentissage d'une langue médiatisé par la technologie, en conclusion de son ouvrage de 2012 *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Au terme de son étude des courants de recherche autour de la formation des enseignants de langue-culture appuyée sur une étude de quelques cas empiriques, l'auteur enjoint néanmoins à faire preuve de prudence face aux discours inflationnistes qui voudraient gonfler les mérites de la technologie. Pour lui, ce qui doit primer reste le rôle de l'enseignant, l'outil numérique n'étant alors qu'un « révélateur » ou « levier » pour des postures enseignantes tournées vers l'apprentissage. Rémi Thibert, chargé d'étude et de recherche à l'Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon, concluait aussi son billet de veille en 2012 sur cette réflexion : « Ce n'est donc pas l'impact du numérique sur les résultats qu'il faut évaluer, mais les conditions pédagogiques dans lesquelles ces usages ont lieu. Ce sont les **stratégies pédagogiques** qu'il convient d'analyser, **conditions d'une intégration réussie** des TICE » (2012 : 14). En 2015, le rapport Pisa « Connectés pour apprendre ? » faisait, là encore, la même conclusion, de même que Jean-Paul Delahaye, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, dans son rapport pour le ministère « Grande pauvreté et réussite scolaire. » :

Le numérique ne sert à rien en lui-même, s'il n'est pas intégré à une stratégie pédagogique ou éducative, s'il n'est pas accompagné de médiation humaine, si son usage n'est pas sous-tendu par des objectifs clairs et précis. [...] Les outils numériques ne sont pas une solution en eux-mêmes, ils n'ont pas d'efficacité intrinsèque et directe sur les apprentissages, mais ils peuvent faciliter et démultiplier les effets de certaines pratiques pédagogiques ou éducatives (travail collaboratif, démarche de projet, interdisciplinarité, individualisation, évaluation positive...). (2015 : 113) »

Ainsi, pour tous les acteurs, l'introduction de la médiation technique est indissociable de la conception didactique des apprentissages au cœur des perspectives actionnelles et socioconstructivistes qui gardent la primauté face à une volonté d'utiliser l'outil. Pour Catroux, le « scénario pédagogique » en DLC doit donc

s'entendre en relation avec la notion de tâche d'apprentissage englobée dans une action sociale. Elle propose un balisage des critères de vigilance permettant d'évaluer la pertinence de l'utilisation de la médiation technique : S'agit-il d'une tâche à résoudre ? Les apprenants sont-ils mis dans une situation d'interactivité autour, sur ou à travers l'outil numérique ? L'approche didactique est-elle systémique ou bien se trouve-t-elle dissociée du travail réalisé en classe sans médiation technique ? L'élève peut-il construire ses connaissances de manière autonome grâce à l'étayage de l'enseignant ? L'outil médiateur permet-il un contrôle métacognitif de l'activité par l'élève qui prend conscience du processus d'apprentissage et établit des stratégies propres ? Comme le concluait déjà Monique Linard en 1996, il existe une très forte corrélation entre la qualité de la médiatisation technique de l'apprentissage et « la médiation des Hommes qui la font vivre sur le terrain. » (1996 : 251).

2.3.4. Conclusion partielle : avant l'instrument, la didactique.

Comme l'équipe de la web radio académique « Des Souris et des Lettres » lors de son émission sur « Posture et positionnement de l'enseignant de Lettres avec les TICE », je conclurai cette ultime exploration du champ théorique par le constat suivant : alors que les outils numériques semblaient être au premier plan de l'attention, ce ne sont finalement pas eux qui sont au centre de mon propos. Au fil des développements, ce sont toujours les relations pédagogiques qui semblent prendre le pas sur l'instrument qui vient les modifier. Celui-ci ne trouve en effet sa place dans l'espace de la classe que parce qu'il y a été convoqué par l'enseignant au service de son scénario pédagogique. Il s'y inscrit comme tiers au sein des relations intersubjectives essentielles à l'apprentissage d'une langue-culture dans une démarche co-actionnelle. Une utilisation des outils numériques en bonne posture ne peut exister que si l'enseignant sait adopter une posture réflexive face à l'instrument, qu'il le met au service de la co-construction des savoirs par les élèves.

2.4. Pour une modélisation praxéologique des relations pédagogiques

2.4.1. Premier éclairage des hypothèses par le cadre théorique

2.4.1.1. De la spécificité des outils numériques

Arrivée au terme de mon état des lieux sur les recherches et modélisations de la posture enseignante confrontée à l'outil numérique, je reprends à présent ma première question de recherche, dans laquelle je m'interrogeais sur l'existence d'une spécificité de l'outil numérique, afin de faire le bilan des réponses que j'ai pu y apporter.

Pour entreprendre ma recherche, je faisais tout d'abord l'hypothèse qu'il n'existait pas de spécificité des outils numériques au sein de la catégorie de médiation instrumentale. C'est aussi du fait de ce postulat de non-spécificité que j'ai fait le choix de ne pas donner dans ce mémoire de définition de « l'outil numérique » autre que celle de médiation technique, en y opposant, par exemple, une longue liste de dispositifs. Je ne m'intéresse pas ici à l'implémentation de tel ou tel dispositif au sein de la classe, mais plutôt à une possible modélisation commune à tous ces outils, qui s'appuiera sur des constantes didactiques et pédagogiques que l'on peut dégager à la croisée des assertions de la recherche et des perceptions des enseignants sur le terrain.

Or cette hypothèse de travail semble validée par la recherche, qui met bel et bien l'accent sur la scénarisation didactique et le rôle de l'enseignant, prépondérant dans la création du cadre d'apprentissage. Si l'on force le trait dans ce sens en montant le curseur de l'introduction des outils numériques jusqu'au terme d'innovation pédagogique, il apparaît évident que l'innovation ne viendra pas de la simple introduction d'une tablette dans la salle de classe. Elle ne peut venir que d'une conception renouvelée des conflits cognitifs opposés aux élèves et incarnés dans un usage collaboratif et problématisant de l'outil. De manière presque provocatrice, dans *L'école devant les écrans*, Geneviève Jacquinet affirmait déjà en 1985 que « les nouvelles technologies servent avant tout à réactualiser les modèles pédagogiques les plus archaïques » (Jacquinet, citée dans Devauchelle, 2016 : 68), en parlant d'une colonisation des technologies par les pratiques habituelles des

enseignants. En s'inscrivant à sa suite, Devauchelle affirme que du tableau noir l'enseignant est passé au rétro- puis au vidéoprojecteur, et au Tableau Blanc Interactif (qui servirait dans 80% des cas uniquement dans sa fonction de vidéoprojecteur) sans véritablement changer sa posture face à l'outil. Jean Houssaye va lui aussi dans ce sens dans son ouvrage *La Pédagogie traditionnelle* :

Quand les professeurs exploitent les moyens technologiques, c'est pour mettre en œuvre les artefacts pédagogiques qu'ils dominent le mieux, pour illustrer leurs propos, ce qui n'est pas forcément adapté aux artefacts didactiques possibles et souhaitables pour leur discipline. Donc les nouvelles technologies, elles aussi, renforcent la pédagogie classique reconnue. (2014 : 50)

Cette non-spécificité de la technologie, telle qu'elle est ici interprétée, pourrait même aller jusqu'à la mauvaise posture de l'enseignant qui n'utiliserait pas de manière adéquate les ressources qu'il met à disposition de ses élèves, ou de l'imposture d'un usage contraint pour se conformer aux attentes sociales et professionnelles de l'incontournable technologie. C'est ce qu'affirmait en tout cas Devauchelle dans l'exemple que nous citons plus haut. Mais ce n'est pas ce qui m'intéresse ici. En entreprenant cette recherche je ne souhaite pas porter de jugement sur les pratiques enseignantes, mais les comprendre afin de me les approprier et d'informer ma propre pratique de cette réflexivité didactique que permet la mise à distance du terrain par la recherche.

Au sein de cette première hypothèse de non-spécificité vérifiée par mes lectures, j'émettais tout de même une réserve concernant la modification de l'espace social de la classe qui aurait pu être propre à l'utilisation du numérique. Cet impact spécifique des outils numériques sur la classe en tant qu'espace social semble, lui, à nuancer. S'il est certain que les didacticiens présentent les outils numériques comme de formidables leviers pour développer une pédagogie de projet collaborative ancrée dans le co-agir et la communication entre pairs, une fois modélisée, j'ai pu constater que la place d'autrui dans la relation pédagogique n'est pas toujours aussi centrale.

2.4.1.2. Outils numériques et autonomie de l'élève

Ma seconde question de recherche portait sur la question de l'autonomie d'apprentissage de l'élève lors de l'utilisation d'outils numériques. En me fondant sur le postulat que tout usage des outils numériques devait être lié à une forte didactisation des contenus pédagogique (curseur de la médiation didactique proche

des savoirs sur le schéma de Puren, figure 4), je faisais l'hypothèse que la posture de l'enseignant en apparence effacée pouvait paradoxalement être plus transmissive en se cachant derrière la « boîte-ordinateur », comme l'appelle Serres. Derrière l'écran il y a toujours quelqu'un, disait Lombard. L'enseignant dans sa posture de concepteur didactique peut ainsi imposer un cheminement de résolution des problèmes balisé, étayer au point de révéler. Et c'est d'ailleurs ce contre quoi nous mettent en garde les didacticiens des langues-cultures comme Michèle Catroux ou Christian Puren, en recommandant une conception des scénarios didactiques qui offrent véritablement à l'élève la place centrale dans le processus apprentissage, où il pourra résoudre seul — ou en collaboration — les conflits cognitifs qui se présentent à lui, et mettre à l'épreuve ses connaissances et compétences dans un agir social.

L'idée d'une autonomisation de l'apprenant par un travail de métacognition qui doit entourer une utilisation en toute conscience de l'outil numérique semble donc se confirmer. Et elle détermine également la posture envisagée par l'enseignant lors de la didactisation des contenus.

2.4.2. Pour une re-modélisation de la posture enseignante

En confrontant et en analysant les différents modèles rencontrés, qui proposaient tous, à leur manière, une revisite du triangle pédagogique tel qu'il fut tracé par Houssaye, j'ai pu enrichir et complexifier ma perception de la posture de l'enseignant et de l'importance de son rôle en tant que concepteur didactique dans la proaction, puis médiateur de la situation d'apprentissage en rétroaction. Cependant, aucun des modèles cités ci-dessus ne me semblait rendre vraiment compte des concepts clefs que j'ai cherché à définir et qui constituent pour moi les piliers fondateurs de la construction des compétences de l'enseignant.

C'est donc en m'appuyant sur cet ancrage dans la théorie que je souhaite proposer ici ma propre tentative de modélisation de la relation pédagogique confrontée à la médiation technique des outils numériques, pour tenter de rendre compte de la pluralité des postures enseignantes.

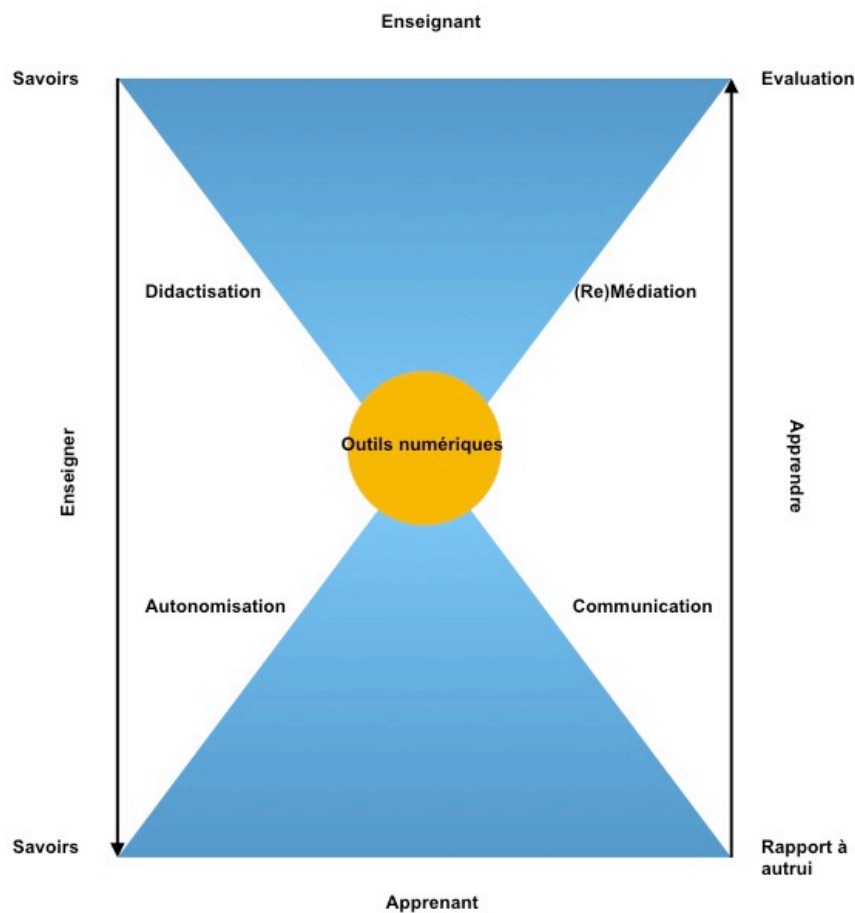


Figure 9 : Le sablier de la relation pédagogique

2.4.2.1. Deux triangles unis par la médiation de l'outil numérique

Pour commencer, j'ai fait le choix de ne suivre ni les modèles triadiques, ni les modèles quadripolaires précédemment exposés, car ils ne permettaient pas, selon moi, la prise en compte des différentes strates de médiation en didactique des langues-cultures telles que les expose Christian Puren (2019) et que j'ai tâché de présenter très succinctement dans ma première partie.

Sur la figure du sablier se font ainsi face deux arêtes, et non deux pôles : celle de l'Enseignant et celle de l'Apprenant. Il ne s'agit cependant pas ici de représenter une opposition frontale des deux acteurs, qui traduirait alors une conception magistrale de l'enseignement dans laquelle les savoirs de l'enseignant devraient se déverser dans le triangle de l'élève. Au contraire, ces deux arêtes prolongées sous la forme de triangles représentant les dimensions multiples de la situation d'enseignement-apprentissage, sont unis par un pôle commun, celui des outils numériques. Ce point de convergence peut alors se lire d'une double manière : lorsqu'on l'analyse du point de vue de l'enseignant, il est le produit de l'enseignant-

concepteur — je reprends ici le concept d'instrumentalisation et de didactisation tel que je l'avais défini grâce à l'article de Joseph Rézeau — tandis que si on l'analyse du point de vue de l'apprenant, on se poste du côté de l'utilisation et de l'instrumentation. L'outil numérique devient alors le point de contact privilégié entre enseignant et apprenant, maillon à part entière dans leur relation, et c'est lui qui constitue le premier niveau de médiation de la situation pédagogique de l'apprentissage par la médiation instrumentale sur laquelle j'ai choisi de me concentrer tout particulièrement pour cette recherche.

2.4.2.2. Le processus « enseigner », du savoir au savoir, de la didactisation à l'autonomisation

Maintenant éclaircie la forme générale retenue, je me propose d'en donner une lecture détaillée pour expliciter chacun des concepts qui y sont représentés, en commençant par la flèche à gauche de la figure, symbolisant le processus « enseigner », tel qu'il pouvait déjà être représenté sur les modèles précédemment étudiés (Rézeau, Puren).

Cette flèche, qui lie le pôle de « savoirs » de l'Enseignant au pôle homonyme de l'Apprenant, peut en effet être comparée à la flèche de « médiation didactique » qu'introduit Puren dans son triangle pédagogique (Figure 4, p.20) pour traduire la complexité des processus « former » et « enseigner » qui ne peuvent jamais être complètement dissociés dès lors que l'on vise l'appropriation des connaissances par l'élève (ce qui élimine le dysfonctionnement exposé par Houssaye où seule la relation enseignant/élève prime au détriment du pôle savoir). On peut ainsi envisager de diviser cette flèche en deux segments sur lesquels la posture de l'enseignant peut venir glisser et s'ajuster en fonction de la situation. Pour reprendre la terminologie employée par Puren (2019 : 48) « La médiation didactique la plus forte consiste à faire apprendre avec un étayage robuste et préconçu à partir des savoirs ». Autrement dit, plus le curseur de la posture pédagogique est proche des savoirs de l'arête « Enseignant », plus la médiation didactique sera considérée comme forte. À l'inverse, « la médiation didactique la plus faible consiste à simplement proposer aux élèves des dispositifs de formation autonome à l'apprentissage : la logique dominante est alors celle de la formation – en l'occurrence de la formation à l'apprentissage. » Dans le cas de la figure proposée, ces deux segments se reflètent

alors dans les concepts placés sur les arêtes internes des triangles Apprenant et Enseignant : didactisation du côté de l'enseignant et autonomisation du côté de l'apprenant.

Par ailleurs, il était également important pour moi de représenter deux fois les « savoirs » sur ce schéma, afin de marquer la fin annoncée du monopole de la connaissance par l'enseignant dans le processus d'enseignement du fait de ce que j'appelais avec Jean-François Cerisier l'abondance d'informations accessibles grâce aux outils numériques. À ce double input de connaissances nous pouvons aussi ajouter une lecture cognitive de la situation d'apprentissage qui fait que l'appropriation des savoirs par le sujet les transforme nécessairement. Les savoirs enseignés ne restent pas de purs objets selon le constructivisme, au contraire, l'appropriation est caractérisée par leur intégration dans les schèmes de représentation de l'apprenant par accommodation ou assimilation pour reprendre la terminologie de Piaget. Le sujet apprenant change grâce à l'apprentissage, mais la matière qui fait l'objet d'un apprentissage est, elle aussi, modelée par sa réception, et cette transformation du savoir par le sujet devient évidente lorsque celui-ci la restitue, dans son rapport à autrui par la communication, ou dans le cadre d'une évaluation de ses connaissances.

2.4.2.3. Le processus « apprendre », l'évaluation et le rapport à autrui

Comme je viens de le présenter, et comme je le mentionnais dans ma deuxième partie, un moyen pour l'enseignant de vérifier l'appropriation des connaissances par les élèves est d'évaluer leur apprentissage. Et c'est ce processus que j'ai tenté de représenter par la flèche à droite du schéma, qui lie cette fois l'Apprenant dans son « rapport à autrui » à l'Enseignant dans une posture d'évaluation.

Si j'ai choisi ici de représenter « les autres » sur l'arête-même qui définit la posture de l'apprenant, c'est pour tenter de palier la critique que j'opposais dans la construction de mon cadre théorique au modèle du carré pédagogique de Rézeau dans lequel « les autres » étaient relayés à l'extérieur du processus, au même titre que l'espace de la classe ou le temps scolaire, comme s'ils étaient une contrainte impérieuse de l'institution avec laquelle l'apprenant doit composer pour réussir son entrée dans les apprentissages. Or en m'inscrivant dans le cadre de la perspective

co-actionnelle associée à la DLC et revendiquée par Puren, et de manière plus générale dans le courant socioconstructiviste, le rôle d'autrui est à mon sens primordial pour la construction des apprentissages. Il était donc impensable de le dessiner hors du processus d'enseignement-apprentissage puisque Puren nous invite à envisager l'apprentissage de la langue-culture par l'élève comme un « co-agir » dans un « co-langage » (2019 : 101) partagé avec l'enseignant, mais aussi avec ses pairs, qui sont l'un comme l'autre l'occasion de mettre à l'épreuve de nouvelles compétences construites à partir des savoirs didactisés par l'enseignant-médiateur.

Sur la flèche du processus « apprendre », la présence du rapport à autrui me permet aussi de convoquer les concepts d'étayage ou de tutelle, de la part de l'enseignant ou des pairs. C'est le long de cette flèche que se dessine la Zone Proximale de Développement de l'élève dans laquelle se déplace l'enseignant, qui adapte une fois de plus sa posture aux besoins affichés par l'élève de la présence d'autrui pour la réalisation de ses apprentissages. Ces besoins peuvent alors être manifestés par une communication (représentée sur l'arête interne du triangle de l'apprenant) qui s'installe dans la classe autour du processus d'apprentissage, mais ils le sont également par l'évaluation à qui l'on peut donner plusieurs rôles.

Dans la logique de résolution des conflits cognitifs par l'apprenant, l'évaluation est tout d'abord un mode de vérification pour l'enseignant de la bonne résolution de ces conflits, et de l'appropriation des savoirs et compétences, qui étaient l'objet de son scénario pédagogique, par l'apprenant. L'évaluation est également une forme d'observation de l'action de la part de l'enseignant une fois effacé du théâtre de l'apprentissage, si on l'entend dans un sens plus heuristique. Puisqu'il a été établi qu'on ne peut pas apprendre à la place de, l'effacement souhaitable de l'enseignant lorsque l'activité est lancée peut être doublée d'une posture d'observation où son regard pourrait évaluer l'avancement des apprenants sans avoir à en formaliser la démarche. Enfin, ladite formalisation de la démarche dans une évaluation sommative pourrait être définie comme une forme de validation institutionnelle du savoir, où la note (ou validation de compétence) viendrait apporter confirmation à l'apprenant que son apprentissage a été mené à terme.

Dans les trois définitions de l'évaluation, celle-ci peut être corrélée au concept de « re-médiation » inscrit sur l'arête interne du triangle de l'Enseignant telle qu'il est proposé par Puren (2019 : 46) pour se substituer à l'expression « remédiation », en

tant qu'il n'est pas un remède donné à l'élève pour le guérir de la maladie de l'erreur, mais une nouvelle médiation par l'enseignant des savoirs que l'apprenant n'a pas réussi à s'approprier.

2.4.3. Le sablier de la relation pédagogique, analyse d'un modèle praxéologique

Pour aller au-delà de la simple description de la figure proposée, et donner mon interprétation des enjeux posturaux redéfinis par la médiation des outils numériques que j'ai essayé de modéliser ci-dessus, j'en proposerai à présent une analyse à partir des six registres de médiation instrumentale de Peraya tels qu'ils étaient cités par Jean-François Cerisier dans mon corpus théorique.

2.4.3.1. Registre praxéologique

Le premier registre à analyser est sans doute le registre praxéologique dans lequel est profondément ancrée la forme même du modèle de sablier que je n'ai encore eu l'occasion de commenter.

Pour rappel, le registre praxéologique, tel que le présente Cerisier, vise la prise en compte des conditions de réalisation de l'instrumentation. C'est ici le cas, puisque cette modélisation de la posture enseignante ne peut nullement être dissociée du scénario pédagogique dans lequel ont lieu les différentes médiations présentées. Cerisier insiste par ailleurs sur la dimension double de la praxéologie qui s'intéresse non seulement aux conditions de réalisation de l'instrumentation mais aussi aux répercussions de l'instrumentation elle-même sur la réalisation de l'action. Il s'agit donc d'un cercle d'observation permanent qui vise à ajuster progressivement la posture de médiateur de l'enseignant.

C'est précisément cette idée de deux forces complémentaires et réciproques qui s'ajustent mutuellement que je tente de traduire avec la forme du sablier. Outre le fait que le processus d'enseignement-apprentissage est éminemment inscrit dans la durée, chaque médiation au sein de la relation pédagogique a des répercussions sur les autres niveaux de médiation qui s'ajustent au fur et à mesure du processus. Et si l'on peut considérer que les processus d'apprentissage et d'enseignement sont simultanés, il n'en demeure pas moins vrai que l'observation et l'analyse réflexive de

ces processus par l'enseignant peut se faire en suivant le sens du sablier qui se retourne alors sans cesse.

2.4.3.2. Registre postural

Le deuxième registre qui m'intéresse tout particulièrement dans le développement de cette recherche intervention est bien sûr le registre postural, puisqu'il est au cœur même de ma problématique. Comme je l'ai défini dans la première partie de mon cadre théorique, la posture n'est pas une mais multiple. Elle est le fait d'ajustements permanents de l'enseignant faces aux obstacles et imprévus auxquels il est confronté dans la mise en œuvre de son scénario pédagogique.

Le registre postural correspond donc aux concepts qui vont traduire ces changements de comportements induits par l'instrumentation. Sur notre schéma, la médiation instrumentale des outils numériques induit une modification des registres posturaux des deux sujets : d'une part, l'Enseignant, sur l'arête de la didactisation que j'expliquais en convoquant à nouveau le concept de médiation didactique présentée par Puren ; d'autre part l'Apprenant, sur l'arête de l'autonomisation. Ces deux postures sont par essence indissociables, puisque la prépondérance de l'un ne peut qu'entraîner la limitation de l'autre. Tout l'enjeu d'une médiation instrumentale réussie serait alors de trouver une forme d'équilibre des différentes forces, qui permette de stabiliser les postures dans un enseignement-apprentissage serein pour tous les acteurs.

2.4.3.3. Registre relationnel

Puisque je présentais la relation d'interdépendance de l'enseignant et de l'apprenant, j'ajouterai à présent le registre relationnel que l'on peut associer au concept de communication tel qu'il est représenté sur le modèle.

La communication serait ici l'incarnation des relations entre les sujets dans l'espace de la classe. Elle est bien sûr fondée sur les échanges entre l'apprenant et l'enseignant autour du processus « apprendre », mais elle doit également inclure la communication horizontale, entre pairs, qui est essentielle à la co-construction des compétences co-culturelles et co-langagières.

Notons également que la richesse de la médiation des outils numériques du Web 2.0 permet aussi à l'apprenant, sans sortir physiquement de l'espace de la

classe, d'entrer en communication avec une multiplicité d'interlocuteurs qui seront à leur tour médiateurs des savoirs linguistiques et culturels de la discipline sortie de son contexte scolaire et ancrée dans une perspective actionnelle.

2.4.3.4. Registre épistémique

C'est sans doute le registre le plus simple à définir sur ce modèle. Fondu dans le triangle supérieur de l'Enseignant, le registre épistémique est celui qui vise la construction du sens par l'utilisation des instruments et correspond donc à la posture de concepteur que je citais dans la première analyse du modèle proposé.

2.4.3.5. Registre réflexif

Le registre réflexif appartient quant à lui au triangle de l'Apprenant, qui, en tant qu'utilisateur, doit s'emparer de l'outil numérique comme d'un instrument de médiation, et apprendre à l'analyser pour prendre conscience des processus métacognitifs qui feront de lui un véritable acteur de son apprentissage.

La réflexivité n'est, bien sûr, pas exclue de la posture enseignant, mais je fais ici le choix de mettre l'accent sur le processus de métacognition de l'apprenant dans le processus d'apprentissage plutôt que sur celui de l'enseignant dans la construction de sa pratique.

2.4.3.6. Registre sensorimoteur

Enfin, au cœur du modèle et du processus d'enseignement-apprentissage, le registre sensorimoteur sera celui qui se superposera à l'outil numérique puisqu'il est le point de contact entre les différents acteurs et que c'est lui qui provoque des comportements gestuels spécifiques de part et d'autre. Il s'agira dans cette dimension d'analyser les « gestes professionnels » dont parle Bucheton, en prise directe avec les outils numériques en tant qu'instruments.

2.4.4. Conclusion partielle : la relation pédagogique, un jeu de médiations

Si je tente ici de faire une synthèse des différents concepts convoqués dans ce développement d'une re-modélisation de la relation pédagogique mettant en jeu

l'utilisation des outils numériques au cœur du processus d'enseignement-apprentissage, la première dimension à retenir est celle du milieu conceptuel dans lequel ce modèle peut être convoqué. À l'origine de sa conception se trouvent en effet les concepts d'apprentissage actif de l'élève et d'autonomisation face aux processus d'apprentissage, qui suivent le courant socioconstructiviste. Si l'Enseignant reste représenté au sommet de la figure, c'est parce qu'il est pour moi le point d'entrée dans la recherche, mais cela ne doit pas effacer le fait que celui qui tient la première place de ses préoccupations c'est l'élève, et ses modes d'entrée dans les apprentissages.

Avec cette modélisation de la relation pédagogique, j'ai tenté de montrer que la posture enseignante n'est pas le fait d'une attitude figée, mais un ensemble d'activités de médiations et d'ajustements permanents aux besoins de la situation, profondément marqués par la culture et le vécu de l'enseignant, ainsi que par sa capacité réflexive qui lui permet ce permanent retour sur soi dont il nourrit sa pratique.

C'est à présent cette pratique et cette perception réflexive de l'enseignant qu'il me faut investir.

3. Recueil de données

3.1. *Explicitation de la démarche*

3.1.1. Les modalités retenues

La constitution de ce recueil de données avait ainsi pour objectif d'éclairer et de nourrir par le terrain les explorations théoriques et premières réponses à mes hypothèses : existe-t-il une spécificité de l'outil numérique ? Cette spécificité est-elle didactique ou bien sociale ? L'élève est-il perçu comme plus autonome lorsqu'il utilise les outils numériques ? Cela influe-t-il la posture de l'enseignant dans la classe ?

Si j'ai retenu la modalité de l'entretien, c'est parce que, plus qu'une réalité objectivement observable — si tant est que cela soit possible —, ce qui m'intéressait le plus, c'était de pouvoir prendre appui sur les représentations des enseignants, sur leur vécu tel qu'ils peuvent le mettre en mots et l'analyser, pour affirmer un modèle de posture enseignante opérant dans lequel ils pourraient se reconnaître.

Pour cibler les hypothèses auxquelles je voulais répondre sans limiter les réponses formulées par les participants ou brider la libre expression de leurs ressentis, c'est un modèle d'entretien semi-directif que j'ai élaboré, avec un guide (disponible en Annexe 4, p.95) de six questions principales, déclinées en relances possibles pour approfondir les concepts clefs de mon analyse. L'ordre des questions n'a pas été systématiquement respecté pour correspondre au mieux à l'élaboration du discours réflexif de l'enseignant et l'amener à expliciter une éventuelle conceptualisation de sa pratique.

Ce discours sur l'action est, pour moi, capable de faire surgir, non seulement des actions enseignantes précises, des situations pédagogiques dans une forme de partage d'expérience avec la chercheuse (représentée en troisième personne dans les transcriptions), mais aussi de traduire la « culture » de l'enseignant interrogé, dont parlait Devauchelle, et qui transparait dans ce partage, tout comme les opinions qui la forment, et les émotions qui découlent de la rencontre entre ces deux pôles, et qui font toute la richesse et la complexité de la posture enseignante.

3.1.2. Biais et limites du recueil

Cette enquête de terrain a nécessairement été soumise au biais de mon contexte d'exercice. J'ai en effet fréquenté tous les enseignants que j'ai sollicités en tant que collègues dans le cadre professionnel de mon établissement, le lycée Chevrollier (Angers). Si des échanges informels autour des outils numériques avaient pu avoir lieu avec certains d'entre eux au cours de l'année, ils n'ont toutefois pas eu connaissance du sujet de cette recherche avant que je ne leur fasse une demande officielle d'entretien. Il n'en demeure pas moins vrai que l'une des possibles conséquences de ce rapport privilégié avec les professeurs interrogés serait une volonté de « faire plaisir », en abordant les usages des outils numériques en classe sous un angle positif dans les réponses apportées. Ce biais m'a parfois semblé apparent dans le traitement des données, par exemple, lorsqu'à la question « Pour toi quel impact ont les outils numériques en classe sur la communication ? », la réponse semble formulée à partir du postulat que la réaction attendue doit être positive :

Bah j'ai du mal à dire. Sur la communication ? +++ J'ai PAS forcément l'impression que ce soit tant que ça un :: comment dire ? Quelque chose qui :: + favorise la communication, finalement. + Enfin (*soupir*) pas plus qu'un travail bien ; mené et bien conçu sur des documents non num- enfin sur des outils non-numériques quoi. (Corpus Chevrollier, Entretien M)⁶

Les modalités de la pré-enquête exploratoire que j'avais menée en Master 1 (disponible en Annexe 6.1, p.97), qui visait davantage la perception de l'usage du numérique que la posture de l'enseignant, m'avaient permis de limiter en partie ce biais et de faire surgir des « inconvénients » dans ces usages et perceptions. Si l'on compare alors avec le Corpus Chevrollier, on pourrait s'étonner qu'aucun participant ne mentionne, par exemple, les usages « détournés », selon la terminologie de Devauchelle (2019 : 67), de l'outil numérique par les élèves. Pour illustration, tandis que C lamente longuement un usage peu réflexif des outils traducteurs dans les inconvénients (Corpus Pré-enquête, cf. infra p.103), L adopte une vision positive de ces mêmes outils utilisés par les élèves :

Bah je trouve les élèves assez débrouillards sur tout ce qui est outil de TRADUCTION, d'ailleurs ils m'ont fait découvrir souvent des outils de traduction qui sont pas mal, que je connaissais pas. (Corpus Chevrollier, Entretien L)

⁶ Les règles de transcription des entretiens sont disponibles en Annexe 5 p.92

Cependant, ce recueil n'a pas pour vocation de valider ou invalider l'utilisation des outils numériques par les enseignants ou les élèves, mais bien de me permettre de prendre appui sur des vécus et des opinions qui se sont développés autour de ces usages, afin d'éclairer mes hypothèses de travail sur la posture de l'enseignant modifiée par ces outils. Par conséquent, je juge que le biais, tel que je l'identifie ici, est acceptable, et ne mettra pas en cause la garantie d'une objectivité scientifique dans le traitement de ces données.

Après avoir un temps envisagé de me concentrer sur le cas des enseignants d'espagnol, j'ai finalement pris le parti de solliciter mes pairs professeurs-stagiaires (J et JP), ainsi que des professeurs plus chevronnés, dans les deux autres langues enseignées au sein du lycée (A et J en anglais, JP et M allemand), pour étudier de possibles similitudes et différences disciplinaires au sein d'une même génération d'enseignants, issus de la même formation (le Master MEEF des INSPE de l'Université de Nantes), mais également les différences d'usages, de perceptions et d'analyses entre générations.

3.1.3. Constitution et analyse du recueil

J'ai réalisé sept entretiens individuels d'une quinzaine de minutes à distance, qui constituent le Corpus Chevrollier (disponible dans son intégralité en Annexe 6.2, p.109). Pour six des sept entretiens, ils ont été réalisés en visioconférence, mais pour plus d'objectivité, et tenant compte des limites de mon statut de chercheuse peu aguerrie, les indices posturaux physiques ne seront pas signalés dans les transcriptions et analyses du corpus.

Pour la transcription de ces entretiens saisis dans le vif de l'oral, j'ai adopté les normes proposées par Francine Cicurel (reportées en Annexe 5, p.96) en y ajoutant cependant une ponctuation qui, pour moi, a facilité la lecture et le traitement des données.

Dans une première partie, après un traitement quantitatif des entretiens qui me permettra d'établir une typologie des activités et outils cités par les enseignants, ainsi que leur fréquence d'apparition dans les cours de langue-culture, j'établirai un premier état des lieux sur le rapport entre outils numériques et posture enseignante.

Je mettrai tout d'abord en évidence les objectifs de ces pratiques, tels qu'ils sont exposés par les professeurs grâce à un traitement lexical. Je dresserai ensuite un rapide comparatif, générationnel et disciplinaire. Je terminerai enfin par un bilan du sens que je donne à ces choix pédagogiques dans le cadre de cette recherche intervention, en m'appuyant sur le cadre théorique préalablement établi.

Dans un deuxième temps, je proposerai une analyse quantitative portant cette fois sur la perception qu'ont les enseignants de leur propre pratique, grâce à une grille de lecture conçue en amont des entretiens (disponible en Annexe 8, p.146). Je confronterai cette fois les réponses du terrain aux hypothèses que j'avais avancées pour démarrer cette recherche, et ainsi ébaucher les contours d'une posture enseignante médiatisée telle qu'elle est décrite par les acteurs eux-mêmes.

Enfin, j'approfondirai d'abord cette analyse à la lumière du cadre théorique exploré, en m'intéressant de manière plus qualitative aux enjeux posturaux qui sous-tendent les témoignages recueillis. Puis je terminerai mon exploration du champ par la confrontation du modèle de sablier des relations pédagogiques proposé, aux exemples de terrain et retours réflexifs proposés par les participants.

3.2. Les outils numériques en classe de langue-culture au lycée Chevrollier : quels usages ?

La première étape de cette analyse du recueil de données s'appuiera essentiellement sur les trois premières questions du guide d'entretien (disponible dans son intégralité en Annexe 4, p.95) conçues afin de permettre à l'enseignant de proposer sa propre définition des outils numériques et leurs objectifs, en s'appuyant sur l'usage qu'il en fait dans sa classe de langue culture :

Q°1 : Peux-tu me dire dans quels buts, avec quels objectifs, tu utilises les outils numériques dans ton cours de langue-culture ?

Q°2 : Pourquoi les utilises-tu par exemple ? / Pour quel type d'activités y as-tu recours par exemple ?

Q°3 : Les utilises-tu fréquemment en classe ? Peux-tu qualifier fréquemment ?

3.2.1. Présentation des activités en classe

En préambule à cette analyse, je souhaiterais repreciser ici qu'il ne s'agit pas des résultats d'un questionnaire écrit, qui aurait amené les enseignants à donner un catalogue exhaustif des activités qu'ils ont pu réaliser avec des outils numériques en classe. Certains enseignants ont essayé de reproduire, dans le vif du dialogue, ce catalogue, en citant plusieurs activités auxquels ils ont recours régulièrement ou moins régulièrement ; mais la plupart se sont concentrés sur une ou plusieurs activités qu'ils jugent représentatives de leur pratique des TICE en général. Par conséquent, il ne s'agit pas d'une photographie des usages d'outils dans la classe de langue-culture qui viserait à retranscrire l'ensemble des pratiques. Il est pour moi plus intéressant d'analyser les activités récurrentes qui viennent immédiatement à l'esprit des enseignants interrogés, dans la mesure où je juge qu'elles seront plus représentatives de leur posture que ne pourrait l'être une activité plus expérimentale ou exceptionnelle, dans laquelle les habitudes et réflexes posturaux seraient peut-être davantage remis en question par une volonté d'innovation pédagogique.

3.2.1.1. Quelles activités d'apprentissage de la langue-culture ?

Afin de faciliter la lecture des résultats traités (disponibles en Annexe 7, p.146), voici un graphique reportant les occurrences des principales activités d'apprentissage de la langue-culture, telles que je les avais envisagées avant de réaliser cette enquête auprès des sept enseignants :

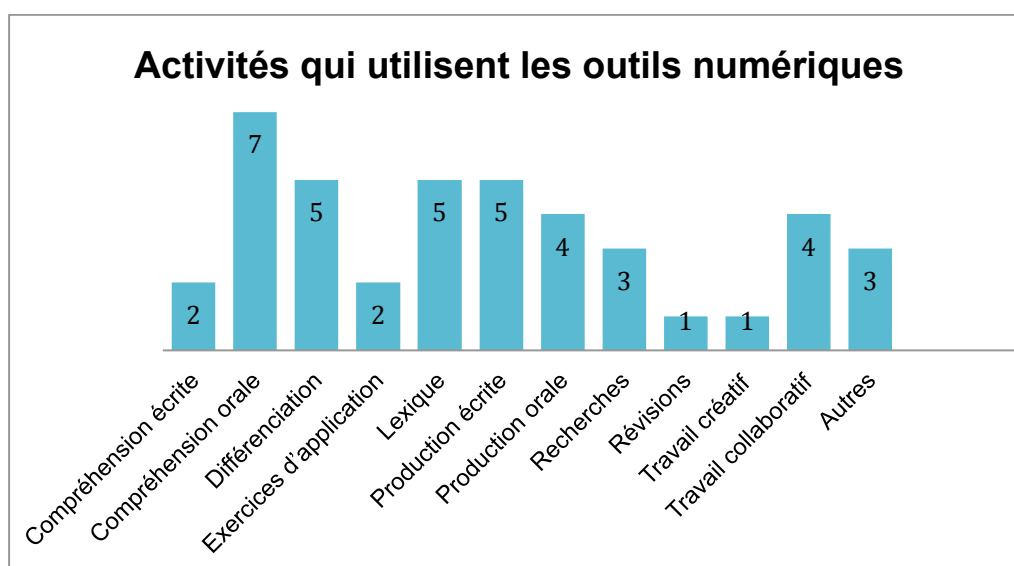


Figure 10 : Graphique des activités utilisant le numérique en classe de langue-culture

Sans surprise réelle, c'est la compréhension orale, mentionnée par tous les participants, qui de toutes les activités réalisées par le biais des outils numériques, est la plus plébiscitée par les enseignants de langue-culture au lycée. En premier lieu sous la forme d'une projection des contenus authentiques au tableau en classe entière, mais également sous une forme individualisée et différenciée.

Et c'est en effet la différenciation qui apparaît au deuxième rang des activités les plus souvent citées, au côté de la recherche lexicale et de la production écrite. On pourrait juger discutable le fait de classer la différenciation comme « activité », dans la mesure où elle ne fait pas partie des tâches permettant de développer des compétences langagières ou pragmatiques par les élèves comme les autres activités de la liste. J'ai cependant fait le choix de l'inclure dans cette liste car, telle qu'elle est présentée dans les entretiens, il s'agit bien d'une activité mise en place par le professeur pour ses élèves, au même titre que du travail collaboratif par exemple, qui peut rassembler sous la même étiquette plusieurs activités langagières ou pragmatiques. Cette importance dévolue à la différenciation par les outils numériques sera abordée plus en détails dans l'analyse des objectifs de l'utilisation du numérique en classe.

Parmi les « autres » activités, ont été mentionnés la correction d'une activité réalisée en classe par un élève installé au poste de l'enseignant, un usage de l'outil informatique comme cahier de texte réalisé pendant le cours avec les élèves, et un usage plus transversal de travail sur la maîtrise des outils informatiques par les élèves.

3.2.1.2. Quels outils ?

Pour mettre en place ces activités, les enseignants disposent d'un ensemble d'outils qui sont mis à leur disposition au sein de l'établissement :

	Entretien A	Entretien J	Entretien JP	Entretien L	Entretien M	Entretien P	Entretien Y
Vidéoprojecteur		✓	✓		✓	✓	✓
Ordinateur de la classe		✓	✓		✓		✓
Salle multimédia	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Téléphones portables	✓	✓			✓		
Tablettes	Mentionné	Mentionné		Mentionné			
Dictaphones							Mentionné

Figure 11 : Tableau des outils numériques utilisés en classe

Le vidéoprojecteur est mentionné par la majorité des enseignants, ce qui ne doit pas nous surprendre puisqu'il est le premier outil permettant l'exposition des apprenants à des ressources audiovisuelles pour travailler les compétences de compréhension de l'oral dans la salle de classe traditionnelle.

D'autre part, l'outil qui est le plus utilisé par les enseignants du lycée pour permettre aux élèves eux-mêmes de manipuler la langue-culture et d'apprendre grâce au numérique est la salle multimédia. Cette salle, parfois encore appelée « labo » (entretien A), semble pour certains pouvoir être remplacée par l'accès à des outils plus mobiles : pour quelques enseignants c'est déjà le cas, lorsqu'ils s'appuient sur l'usage des téléphones portables des élèves, pour d'autres, l'ouverture de l'usage des tablettes numériques qui doivent entrer en circulation dans les classes serait l'occasion de modifier leur approche.

3.2.2. Un outil du quotidien ?

Si les outils numériques semblent pouvoir être utilisés dans l'ensemble des activités permettant l'apprentissage de la langue-culture, qu'en est-il de leur utilisation réelle en classe ?

Lorsqu'ils sont interrogés sur la fréquence de leur utilisation, les enseignants se répartissent comme suit :

	Entretien A	Entretien J	Entretien JP	Entretien L	Entretien M	Entretien P	Entretien Y
Systématiquement		Projection	Projection			Projection	Projection
Très fréquemment	Première Terminale	CO	CO		Projection	Production orale	
Fréquemment	Seconde						
De temps en temps			Correction au poste professeur	Une séance par séquence	Utilisation par les élèves		
Rarement							Correction au poste professeur

Figure 12 : Tableau de la fréquence d'utilisation des outils numériques en classe

Comme l'indiquait déjà l'utilisation des différents outils à leur disposition, la projection depuis le poste enseignant semble s'être installée de manière presque quotidienne dans la pratique des enseignants de langue-culture. Une projection de contenus audiovisuels pour travailler la compréhension de l'oral, et de manière plus

générale la projection de contenus authentiques quels qu'ils soient, mais également la projection de la trace écrite de la séance.

Si je m'intéresse à présent à la perception du temps consacré par les enseignants aux outils numériques dans la préparation et la mise en place de leurs séquences et séances, à la question « une séance pédagogique incluant des outils numériques est-elle plus chronophage d'après toi ? », les réponses des enseignants se répartissent ainsi :

Les outils numériques sont chronophages en amont	Prise en main de l'outil	4 (A, J, P, Y)
	Préparation de supports spécifiques	2 (A, JP)
	Préparation d'alternatives (si possible, incluant le temps de réflexion)	1 (J)
	Réflexion didactique plus longue	3 (J, L, Y)
Les outils sont chronophages pendant/après le cours	Transmission des consignes	1 (J)
	Difficultés techniques	2 (J, P)
	Traitement des productions	1 (P)
Les outils numériques représentent un gain de temps	Préparation de la séance	4 (A, JP, M, Y)
	Utilisation pendant le cours	3 (A, L, M)
	Traitement des productions	0

On constate donc que si la prise en main de l'outil reste parfois difficile, pour les élèves comme pour le professeur, celle-ci est cependant limitée aux premiers essais et semble vite se transformer en gain de temps lorsque les enseignants, quel que soit leur niveau de maîtrise des outils numériques, peuvent réutiliser ces ressources prêtes à l'emploi :

[...] une fois que t'as compris COMMENT fallait faire, euh + très sincèrement :, c'est un vrai gain de temps, t'es habituée, tu sais sur quels sites aller, tu sais + bah quels sont ++ comment dire ça + bah comment faire tout simplement, donc vraiment, la marche à suivre quoi. (Corpus Chevrollier, Entretien A)

Je trouve que dans la préparation ++ dans la préparation de la séquence : ou des séances, c'est, ça demande plus de temps. Après :: + si c'est une séquence ou une séance qui marche bien, + bah on :: elle est archivée et on peut la réutiliser donc là après c'est un gain de temps à moyen terme on va dire. (Corpus Chevrollier, Entretien Y)

Il en va de même lorsque ce sont les élèves en activité avec l'outil numérique qui gagnent en maîtrise :

[...] si on est à la séance, à la première séance, nécessairement ils seront moins autonomes par rapport à ces outils, donc il y aura un temps d'apprentissage indispensable, et après ils deviendront autonomes et on peut vérifier cette autonomie, quand très rapidement, au bout de deux ou trois séances avec le même outil, ils démarrent sans qu'on ait à leur donner de conseil. (Corpus Chevrollier, Entretien P)

Les outils numériques sont donc jugés plus chronophages dans leur anticipation didactique, bien que celle-ci soit jugée de plus en plus rapide au fur et à mesure de l'utilisation jusqu'à en devenir un gain de temps. De plus, ce temps passé à la préparation est contrebalancé par un effet de « gain de temps » en classe, ou une efficacité perçue sur les apprentissages :

S'il n'y a que l'enseignant qui l'utilise, honnêtement, je ne pense pas que ce soit plus chronophage, si on doit utiliser ce terme-là. Je ne l'aime pas forcément parce que on peut forcément prendre du temps pour que les élèves puissent acquérir des compétences, donc on prend le temps qu'il faut. (Corpus Chevrollier, Entretien P)

Non pas forcément. On passe peut-être du temps à ++ à utiliser l'outil ++ pour des didactisations etc. mais au final c'est du temps qu'on gagne ailleurs, donc plus chronophage ? Non je ne dirais pas ça non. C'est plutôt un temps qu'on INVESTIT j'ai envie de dire. Plus un investissement qu'une perte de temps. (Corpus Chevrollier, Entretien JP)

Pour la plupart des enseignants interrogés, l'utilisation du numérique en classe ne représente plus une innovation, mais une ressource « banale » dont ils jugent maîtriser les codes et qui permet ensuite une efficacité dans les apprentissages. Pour certains, la barrière de la maîtrise de l'outil numérique reste malgré tout un frein à son utilisation en classe, et cela aura également des conséquences didactiques sur lesquelles je reviendrai dans mon analyse de ces pratiques au regard du cadre conceptuel et des hypothèses de recherche.

En effet, cette inscription du numérique dans le quotidien des enseignants semble assimilée à un outil de plus parmi les ressources auxquelles il a accès et que les instructions officielles lui demandent d'utiliser, une compétence supplémentaire de l'enseignant qu'il peut transmettre à ses élèves dans le cadre de son cours de langue-culture. Mais à partir de ce premier constat de présentation objective de l'utilisation des outils numériques sur le terrain, il me faudra encore interroger leur véritable portée didactique.

3.2.3. Regards croisés : analyse...

Avant de confronter les pratiques des enseignants à mes hypothèses de recherche, je souhaiterais ici dresser un premier bilan plus réflexif sur la signification de ces données objectivées.

3.2.3.1. ... des objectifs communs

J'ai, dans un premier temps, exposé une liste d'activités citées par les enseignants comme étant représentatives de leurs pratiques des outils numériques en cours de langue-culture. J'aimerais à présent m'intéresser de plus près aux objectifs qui président à la mise en place de ces activités en faisant une rapide analyse des champs lexicaux employés.

Il est difficile d'apporter ici des statistiques lexicales précises, qui auraient par exemple spécifié le nombre d'occurrences de mots-clefs, étant donné la brièveté des entretiens et le fait que chaque enseignant utilise une terminologie qui lui est propre pour décrire sa pratique. Il n'en demeure pas moins qu'à la lecture de ces entretiens, j'ai pu distinguer quatre champs lexicaux pour quatre objectifs principaux : l'autonomisation des élèves, la différenciation des apprentissages, l'exposition des élèves à des ressources en langue cible et le travail en collaboration. Dans le tableau ci-dessous, j'ai classifié les objectifs tels qu'ils ont été exprimés par les enseignants⁷ dans chacune de ces quatre catégories afin d'en proposer une analyse au lecteur :

	Autonomisation	Différencier les élèves	Exposition à des ressources en langue cible	Travailler en collaboration
Entretien A	<ul style="list-style-type: none"> - ils se débrouillent - ils vont checker - ça leur permet d'être autonomes, de pas compter sur toi - ils vérifient 	<ul style="list-style-type: none"> - en autonomie - ils gèrent comme ils l'entendent - revenir en arrière - aller plus vite - ils font à leur rythme 	<ul style="list-style-type: none"> - découvrir - faire des recherches - avoir accès à tout le web 	<ul style="list-style-type: none"> - échanger sur les documents - demander de l'aide aux uns aux autres - peuvent communiquer - travailler avec leurs camarades
Entretien J	<ul style="list-style-type: none"> - laisser l'élève face à... - regarder/utiliser un dictionnaire en ligne - trouver le savoir par eux-mêmes plutôt que de forcément passer par moi - répondre à des questions 	<ul style="list-style-type: none"> - faire un peu de différenciation - utiliser/regarder la vidéo à leur rythme - revoir la vidéo autant de fois qu'ils voulaient 	<ul style="list-style-type: none"> - accéder à des activités 	<ul style="list-style-type: none"> - faire un travail collaboratif
Entretien JP	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser en autonomie ils sont capables de travailler seuls, sans l'intervention du professeur - ils commencent l'activité, à ce moment-là, donc, je me mets totalement en retrait 		<ul style="list-style-type: none"> - se familiariser avec le vocabulaire 	
Entretien L	<ul style="list-style-type: none"> - travailler l'autonomie des élèves - être autonomes dans leur recherche de travail 	<ul style="list-style-type: none"> - permet aussi aux élèves, aux bons élèves de pouvoir travailler sur des documents qui sont un peu plus difficiles - travailler tout ce qui est oral de façon individuelle - travailler à leur rythme 	<ul style="list-style-type: none"> - apprennent à aller chercher les documents, les informations par eux-mêmes 	
Entretien M	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves s'enregistrent par exemple en expression orale et ensuite m'envoient leur expression 	<ul style="list-style-type: none"> - différenciation - utiliser un temps qui peut être différent - accès à des contenus qui peuvent varier 	<ul style="list-style-type: none"> - accéder aussi à des contenus authentiques - avoir accès à des activités associées directement au document, des activités de compréhension 	

⁷ Le tableau n'est pas exhaustif, je n'ai ici listé qu'une occurrence de chaque idée qui avait par ailleurs pu être répétée dans le discours de l'enseignant pour en alléger la lecture.

<p>Entretien P</p>	<ul style="list-style-type: none"> - acteur de leur apprentissage - mettre tous mes élèves en activité - comprendre le fonctionnement des outils - s'auto-évaluer - comprennent aussi peut-être davantage certains mécanismes d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - permettre à des élèves de travailler à leur rythme - aider chaque élève en fonction de son, entre guillemets de son « niveau » - possibilité à nous de faire parler évidemment toute une classe 		<ul style="list-style-type: none"> - aiguïser son sens critique - apprécier le travail d'un camarade - progresser en regardant ce qui se fait autour de soi - faire des travaux de groupe
<p>Entretien Y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - plutôt que ce soit moi qui fasse la correction, j'envoie un élève à mon poste prof, d'ordinateur, et puis c'est l'élève qui répond. - ils ont un cahier des charges à faire soit en individuel soit en petit groupes, 		<ul style="list-style-type: none"> - découvrir donc sur leur espace, sur leur session de l'ordinateur 	<ul style="list-style-type: none"> - travailler par petits groupes - ils ont, ils découvrent le document ensemble - j'insiste beaucoup sur les petits groupes, je crois que ça leur donne l'occasion d'être entre pairs, et donc de passer outre le regard du professeur ou du reste de la classe

Figure 13 : Tableau récapitulatif des objectifs pour un usage des outils numériques en classe

Le premier objectif, évoqué par tous les enseignants, consiste à rendre les élèves autonomes dans leur apprentissage de la langue-culture. Le travail réalisé par le biais de l'outil numérique, quelle que soit la nature de cet outil, doit leur donner des clefs pour construire progressivement leur apprentissage et les rendre actifs dans ce processus. Cette volonté d'autonomisation est par conséquent souvent liée à un travail de différenciation des contenus ou des rythmes, pour permettre une meilleure résolution des conflits cognitifs et un apprentissage qui mène à la réussite de chacun.

Ces deux premiers objectifs d'apprentissage s'appuient sur la mise en contact des apprenants avec la langue-cible dans sa forme la plus authentique possible, et la possibilité d'une construction collaborative des savoirs au sein de (petits) groupes. Ainsi, si je prends déjà un peu d'avance sur mon analyse de la posture enseignante, l'outil numérique semble à première vue occuper le rôle de médiateur à la place de l'enseignant, afin que l'élève puisse prendre conscience de la réalité de l'objet d'apprentissage, de l'accessibilité de la langue-culture dans le monde qui existe en dehors de l'espace de la classe, et qu'il puisse à son rythme, et/ou avec ses pairs, construire des stratégies pour affirmer sa maîtrise des savoirs et compétences qui sont au cœur du dispositif pédagogique prévu par l'enseignant.

3.2.3.2. ... des profils d'enseignants

Dans le but d'esquisser un possible portrait-robot de la posture de l'enseignant dans son utilisation des outils numériques, je dois à présent étudier l'existence de possibles différences entre les profils d'enseignants. Parmi les participants à ce recueil, je dégagerai deux critères de distinction : l'expérience dans le métier de

professeur (professeur-stagiaire ou professeur chevronné) et la discipline d'enseignement (allemand, anglais ou espagnol).

Si l'on regarde tout d'abord du côté de la fréquence et du temps de prise en main des outils numériques, je ne constate pas de différence notable entre les différentes générations d'enseignants, ni entre les disciplines. Les grands traits communs sont les mêmes : le vidéoprojecteur est un allié de taille, presque systématique, dans l'exposition des élèves à la langue-cible et la constitution d'une trace écrite commune ; les activités de production où les élèves sont en activité directement avec l'outil informatique sont régulières, à l'écrit ou à l'oral. Les enseignants plus chevronnés, parlent néanmoins d'une différence d'usage qu'ils perçoivent entre les différentes générations :

Je pense que je suis une GÉNÉRATION de profs, je suis pas vieille mais je suis pas jeune, donc j'utilise pas les outils numériques autant que les jeunes collègues qui ont : vingt-cinq trente-cinq ans, même si je les utilise beaucoup plus qu'il y a quelques années (Corpus Chevrollier, Entretien L)

Mais bon après ça dépend quel âge on a et quand est-ce qu'on a commencé à être prof je pense (Corpus Chevrollier, Entretien M)

Cependant, la maîtrise technique et didactique ne semble pas nécessairement plus ferme chez les enseignants fraîchement entrés dans le métier :

Donc dans la préparation je pense que OUI [c'est plus chronophage], parce que bah déjà faut soi-même aussi MAÎTRISER l'outil numérique et se dire COMMENT les élèves vont maîtriser cet outil-là. (Corpus Chevrollier, Entretien J, professeur-stagiaire)

Si je me penche à présent sur les types d'activités mises en place avec les élèves, là non plus, pas de différence majeure à noter, ni entre les générations, ni entre les disciplines. Avec pour seule exception le travail d'acquisition du lexique, qui a été mentionné par les anglicistes et les germanistes en lien avec l'outil numérique, allant jusqu'à une utilisation systématique du dictionnaire en ligne grâce à l'outil du téléphone portable pour les anglicistes, mais laissé de côté par les hispanistes. Toutefois, le graphique ci-dessous, représentant la variété des activités numériques citées par chaque professeur en entretien, confirme cette absence de fracture entre les générations ou les disciplines puisque les moyennes sont sensiblement les mêmes selon le profil retenu :

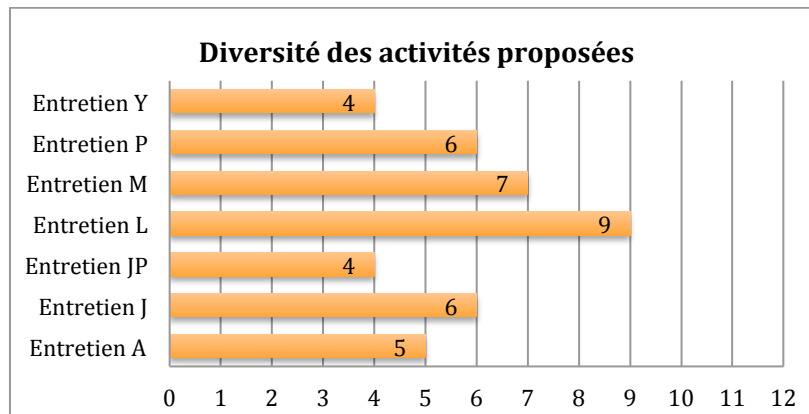


Figure 14 : Diversité des activités utilisant le numérique en classe pour chaque enseignant

Je conclurai donc, au terme de cette première approche systématique des entretiens du corpus, que l'utilisation pédagogique des outils numériques en classe de langue-culture, bien loin de diviser les différentes disciplines et générations d'enseignants, constitue une culture commune qui se rapporte aux grands principes didactiques de la discipline : une pédagogie qui se centre sur l'apprenant, en lui permettant une approche différenciée de contenus authentiques, et lui donne des clefs d'apprentissage pour s'approprier les savoirs et compétences et pouvoir les réutiliser dans des tâches concrètes de production. La « culture » numérique semble donc avoir trouvé sa place au sein de la didactique des langues-cultures, et les enseignants interrogés y perçoivent un avantage au sein de leurs cours, qui les amène à les investir pédagogiquement.

3.2.3.3. ... à la lumière des concepts

Cette volonté, de la part des enseignants de langue-culture, d'intégrer les outils numériques à leur discipline pour optimiser un apprentissage actif de l'élève et une résolution de plus en plus autonome des situations problématiques qui sont proposées dans les dispositifs didactiques, s'inscrit pleinement dans le cadre théorique que je dessinais en première partie de cette recherche. Le constructivisme, qui définit l'apprentissage comme la résolution de conflits cognitifs qui engendre une réorganisation des schèmes mentaux de l'apprenant, octroie à l'enseignant le rôle d'accompagnateur dans cette construction individuelle du savoir. Le professeur est le pilote de l'apprentissage qui saura ajuster ses gestes et pratiques pour stimuler cette activité cognitive, lui donner du sens, l'étayer pour la rendre moins décourageante et plus rapide. C'est ce que dit Bruner lorsqu'il parle de « réduction des libertés »

(2011 : 277) par le tuteur. L'enseignant réduit les degrés de liberté de réalisation de la tâche à des limites surmontables par l'apprenant pour lui permettre de réussir. Cette idée de guidage permettant une résolution effective par tous se retrouve dans la description des activités citées dans certains entretiens :

[...] mais au lieu de proposer évidemment le même document à L'ENSEMBLE de la classe et qu'on le traite pour TOUS au même rythme, là chacun pouvait évidemment avancer à son rythme, avec :: on l'a évoqué précédemment la possibilité d'AIDER chaque élève en fonction de son, entre guillemets de son « niveau ». Donc là tout le monde pouvait avancer, progresser et normalement y avait dans ce type de démarche, l'idée que + on **permettait à tous les élèves de réussir, à des degrés divers**, mais au bout y avait nécessairement + une forme de réussite. (Corpus Chevrollier, Entretien P)

L'idée que l'enseignant, en posture d'étayage de l'activité de l'élève, l'oriente vers une résolution du problème en en dégageant les caractéristiques déterminantes sans lui donner la réponse, autre posture de la « tutelle » selon Bruner, est aussi comparable à la démarche de commentaires au cours du processus d'écriture proposée par M :

[...] un feedback et un échange d'informations entre l'enseignant et l'élève qui est : qui est rapide et assez : pratique. Enfin, par exemple le fait de pouvoir CORRIGER directement, ou donner des informations directement sur le document en ligne et que l'élève puisse ensuite corriger et qu'on puisse de nouveau ensuite faire un feedback, ça par exemple je trouve ça très intéressant. (Corpus Chevrollier, Entretien M)

Les enseignants semblent donc avoir conscience de l'importance de ce processus d'apprentissage actif, inscrit dans les programmes officiels de l'enseignement des langues-cultures, et soulignent cette dimension de lâcher prise de l'enseignant au profit de l'apprenant, parfois amplifiée par l'utilisation de l'outil numérique, comme nous le verrons plus en détails dans le traitement des hypothèses :

[...] j'ai envie de leur laisser justement le temps de parole, les laisser eux-mêmes en activité. Mais quand même quand ils utilisent l'outil numérique, là je les laisse vraiment totalement indépendants alors que je pourrais beaucoup plus intervenir en temps traditionnel + habituellement. (Corpus Chevrollier, Entretien JP)

Certains s'appuient sur cette démarche d'autonomisation de l'élève en posture active pour permettre l'élaboration d'une prise de conscience par l'élève lui-même des stratégies qu'il peut mettre en place pour réaliser cet apprentissage de manière plus autonome :

Donc je pense que ça permet aussi aux élèves :, dans l'autonomisation j'entends aussi prendre confiance en soi et : se détacher de bah l'enseignant qui va être toujours celui qui va APPROUVER le travail qui a été fait. (Corpus Chevrollier, Entretien J)

[...] je crois que si on leur a expliqué pourquoi, l'objectif, + là aussi ils peuvent acquérir une certaine autonomie dans leur apprentissage, vraiment de la discipline enseignée et :: sans qu'on ait à leur repréciser certaines choses ils comprennent peut-être, j'espère, des stratégies d'apprentissage + et je dirais qu'ils sont là encore plus autonomes. (Corpus Chevrollier, Entretien P)

Cette différenciation, qui s'installe grâce à l'outil numérique, est pleinement inscrite dans la posture de l'enseignant telle qu'elle est décrite par les instructions officielles que je citais en première partie : il s'agit, par l'installation de la médiation technique, de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves »⁸. La perception de ce travail par l'enseignant est bien d'adopter « des postures professionnelles diversifiées en fonction des activités engagées » : « Utiliser les outils actuels. Modernes. + Pour VARIER un peu les activités. » (Corpus Chevrollier, Entretien Y), « Alors bah l'avantage c'est déjà de diversifier les pratiques en cours, et d'essayer de maintenir l'intérêt : de notre public. » (Corpus Chevrollier, Entretien P). Cet intérêt du public apprenant maintenu ou renforcé par l'utilisation des outils numériques semble également jouer un rôle important dans l'adoption de ces dispositifs par les enseignants :

LÀ **ils sont dans leur élément**, au final, ils ont l'impression de jouer, c'est plutôt intéressant, parce qu'**ils ont vraiment l'impression que c'est LUDIQUE**, que c'est, qu'ils sont en train de jouer alors qu'en fait NON, ils sont en train de travailler et en fait ils travaillent plus sérieusement que :: que quand tu leur donnes une feuille, un crayon et puis qu'ils doivent juste : composer à l'ancienne quoi. (Corpus Chevrollier, Entretien A)

Je pense que c'est au contraire un atout en plus dans la séquence qui est prévue, parce que **les élèves sont quand même assez motivés** :: à travailler sur des outils numériques. **Ils aiment ça quoi**. Donc :: ils vont se mettre au travail plus facilement je pense face à l'outil numérique. (Corpus Chevrollier, Entretien L)

3.2.4. Conclusion partielle : l'intégration des outils numériques en classe de langue-culture et ses limites

Pour conclure ce premier bilan, les outils numériques, qui sont assez présents dans les cours de langue-culture, semblent toujours inclus dans une démarche pédagogique générale, qui s'appuie sur les textes officiels et une volonté de permettre l'accès aux savoirs par l'élève, quel que soit son niveau. Cette posture de médiation des contenus s'adaptant aux élèves et à leurs spécificités, cherchant à

⁸ Compétence P3 du Référentiel de Compétence des Professeurs et Personnels d'Éducation

impliquer les élèves par la motivation extrinsèque d'une activité qui est perçue comme plaisante, amène les enseignants à investir leur temps dans une préparation qu'ils jugent efficace.

Mais en dépit de cette inscription dans le cadre théorique général, l'analyse réflexive produite par les enseignants sur leur utilisation de ces outils en classe pointe déjà, pour moi, quelques limites lorsqu'elle est confrontée aux indices posturaux de construction de la médiation technique au cœur de sa posture enseignante. En effet, certains enseignants semblent parfois détacher l'utilisation des outils numérique du déroulement de leur cours « traditionnel », au détriment d'une vision plus systémique. Il y aurait le travail en salle multimédia, et le travail en classe :

[...] alors ça peut être aussi en classe traditionnelle, ça peut être aussi en salle multimédia, où en fait le :: GROUPE, le petit groupe de deux ou trois élèves + ont le même document, à découvrir donc sur leur espace, sur leur session de l'ordinateur, et puis là ils travaillent avec les casques, et :: mais ça c'est **différent**, c'est en salle multimédia. (Corpus Chevrollier, Entretien Y)

Dans les témoignages recueillis, les outils numériques semblent toujours corrélés à un objectif didactique précis (différencier, rendre autonome, exposer à la langue-culture, collaborer). Ils ne sont pas rejetés par l'enseignant qui se sentirait menacé dans sa posture, ni simplement utilisés dans une perspective ludique, comme pouvait le redouter François Lombard dans sa modélisation du tétraèdre des rapports pédagogiques. Cependant, pour confirmer ces premières conclusions ou en infirmer les limites, je dois encore approfondir le questionnement de la nature de cette utilisation en classe. L'outil numérique est-il véritablement un nouveau médiateur dans la relation pédagogique vécue par les enseignants ?

3.3. Pratiques et perceptions : exploration systématique des hypothèses de recherche

Au début de ma recherche, deux questions m'ont amenée à définir la posture de l'enseignant en rapport avec l'introduction des outils numériques dans le processus didactique : existe-t-il une spécificité de l'outil numérique comparé aux autres outils auxquels l'enseignant peut avoir recours ? L'outil numérique permet-il véritablement à l'élève d'être autonome dans son processus d'apprentissage ?

Pour élaborer mon cadre théorique, ainsi que ma proposition de modélisation des relations pédagogiques médiatisées, je me suis appuyée sur une hypothèse de réponse à ces questions : l'outil numérique peut être qualifié d'outil pédagogique spécifique, non par essence, mais dans son utilisation didactique qui entraîne une modification de la posture de l'enseignant et les relations pédagogiques au sein de la classe de langue-culture. Cette hypothèse a donc logiquement joué le rôle de fondations dans la construction de mon guide d'entretien, grâce auquel je vais à présent pouvoir compléter, par les résultats de mon enquête de terrain, l'exploration théorique de la question.

Après avoir démontré dans ma présentation du recueil de données, que les pratiques des enseignants sur le terrain étaient le reflet des concepts théoriques que j'ai élaborés jusqu'à présent à partir de mes lectures, il me faut à présent approfondir l'analyse de ces pratiques en m'intéressant plus avant aux perceptions que les enseignants ont de leur posture et à la lecture réflexive qu'ils peuvent en faire.

Les questions de mon guide d'entretien semi-directif ont ainsi été rédigées pour mettre à l'épreuve cette hypothèse centrale, et celles qui en découlent et que je préciserai dans chaque exploration, de manière systématique. Dans un premier temps d'analyse, je m'intéresserai plus particulièrement aux hypothèses portant sur la spécificité de l'outil numérique telle qu'elle est perçue par les enseignants. J'étudierai ensuite la construction de l'autonomie de l'élève grâce à l'outil numérique, et ses conséquences sur les relations pédagogiques et la posture de l'enseignant qui s'en trouve modifiées.

3.3.1. La spécificité de l'outil numérique en classe de langue-culture

En dépit de son signifié, je n'ai pour le moment pas défini plus précisément le terme de « spécificité ». Pour cette analyse, je dégagerai plus particulièrement deux champs de traitement de la perception de l'outil comme « spécifique » par les enseignants : une spécificité qui le compare à d'autres outils plus traditionnels d'une part, et une spécificité sociale dans la perception de l'objet, mais également dans les rapports sociaux que celui-ci engendre au sein de la classe d'autre part. Au départ de mon itinéraire de recherche, lors de la formulation de mes hypothèses, j'avais affirmé que :

- il n'existe pas de spécificité des outils numériques comparés à d'autres outils traditionnels dans la conception didactique du scénario pédagogique par l'enseignant ;
- mais les outils numériques sont une médiation qui influe sur l'organisation des relations sociales au sein de la classe.

3.3.1.1. Une didactisation de l'outil numérique

Pour vérifier la véracité de ma première hypothèse, j'ai tout d'abord élaboré un modèle d'analyse qui propose une perception dichotomique de l'outil : soit son usage est assimilé aux autres outils pédagogiques, il ne serait alors qu'une alternative à un autre dispositif ; soit son usage est qualifié par l'opposition à d'autres dispositifs et justifié par des objectifs propres au numérique ou transversaux, qui dépassent l'acquisition d'une seule compétence langagière ou de connaissances disciplinaires. Les résultats, bien loin d'être tranchés, m'ont démontré que les enseignants avaient en réalité une perception complexe de l'outil numérique, bien qu'ils aient parfois peiné à le définir, et qui s'avère difficile à catégoriser :

L'enseignant ne perçoit pas de spécificité didactique de l'outil numérique dans sa pratique	Comparaison d'égalité avec les autres outils (comme, aussi)	1 (Y)
	Objectifs d'apprentissage similaires à un cours « traditionnel »	6 (A, J, JP, M, P, Y)
L'enseignant perçoit une spécificité didactique de l'outil numérique dans sa pratique	Opposition avec d'autres outils (alors que)	5 (A, L, M, P, Y)
	Mentionne une activité uniquement réalisable avec le numérique explicitement	4 (A, L, M, P)
	Dégage un objectif d'apprentissage transversal/spécifique à la maîtrise des TICE	6 (A, J, JP, L, M, P)

Les objectifs d'utilisation des outils numériques « traditionnels » cités sont ceux qui ont trait à l'utilisation du vidéoprojecteur, lorsque l'outil n'est en fait que le support d'une mise en contact avec la langue-culture authentique sans autre démarche pédagogique. Ceci explique la fréquence de cette mention puisqu'elle correspond à

l'usage que j'avais déterminé comme le plus fréquent et « banal », dans la bouche des enseignants, des outils numériques en cours de langue-culture. On peut toutefois nuancer cet usage non-spécifique par une volonté annoncée de « faire plus », même avec un objectif « traditionnel » qui se limiterait au travail d'une compétence langagière :

Tout d'abord si on pense utilisation des outils numériques c'est qu'on a envie d'apporter un PLUS, par rapport à ce que je pourrais appeler un enseignement plus TRADITIONNEL. Je dis ça parce que, quelque part, + mon expérience, fait que j'ai connu cette période d'enseignement sans les outils numériques. Donc si on est concerné, on va dire, par cette situation-là, on a vu assez rapidement l'avantage que pouvaient présenter les outils numériques par rapport à, justement, à un enseignement plus traditionnel (Corpus Chevrollier, Entretien P)

C'est cette volonté d'apporter un « plus », c'est-à-dire un bénéfice pédagogique, qui se traduit par l'évocation d'un objectif spécifique à l'usage de l'outil numérique :

Je dirais que je les utilise principalement :: superficiellement. C'est-à-dire que :: les TICE on m'a toujours dit que c'était :: qu'il fallait que ça ait une réelle plus-value, alors que je pense pas forcément que ça ait une réelle plus-value dans mes cours, je pense que je les utilise surtout pour + faire un petit peu de différenciation (Corpus Chevrollier, Entretien J)

Je l'ai déjà mentionné dans le traitement statistique des pratiques enseignantes, cette différenciation des contenus ou de leur traitement par les élèves est l'objectif transversal spécifique aux outils numériques le plus récurrent dans le discours des enseignants. Qu'elle ait véritablement lieu ou non dans le déroulement de la classe de langue n'est pas le fait de cette recherche. Ce qui m'intéresse c'est bien cette perception par l'enseignant de ce que doit être sa pratique : ici, l'enseignant juge sa pratique au regard d'une norme qu'on lui a inculquée, et bien que le jugement qu'elle porte sur son propre usage des outils numériques soit négatif, il est malgré tout déclencheur d'une conceptualisation de l'outil comme médiateur dans un processus de prise en compte de la diversité des élèves.

Une opposition front à front des objectifs motivant l'utilisation des outils numériques de l'enseignant ne me permet donc pas de juger du bien fondé de mon hypothèse.

Si je m'intéresse à présent à l'évocation de la présence de l'outil numérique par les enseignants dans leur discours, ceux-ci l'opposent très majoritairement à une approche didactique « traditionnelle », avec des locutions comme « plutôt que » ou « plus que ». Qu'il s'agisse d'une comparaison avec un manuel scolaire (Entretien L), ou plus généralement avec une feuille et un crayon (Entretien A), et même d'une

comparaison de la gestion de la contrainte du temps scolaire grâce à l'enregistrement individuel et simultané des élèves (Entretien P et M), l'outil numérique est perçu comme spécifique, un avantage pédagogique, par les enseignants qui l'opposent à des outils traditionnels.

Si les objectifs de maîtrise de la discipline (travail des compétences langagières) semblent globalement les mêmes avec ou sans numérique, la conception didactique de la séance affirmée par l'enseignant s'appuie sur des modalités qui sont propres à ces outils et cherchent à tirer profit de leur potentialité. Parmi ces potentialités, le dépassement des contraintes du temps scolaire que j'évoquais. L'enseignant n'est plus le chef d'orchestre qui impose le tempo aux élèves au travers d'un instrument unique, il permet à chacun de gérer son rythme de travail au contact des ressources authentiques sur son propre instrument (Entretien A, J et M). Il en va de même lorsque l'ensemble des élèves peut s'exprimer oralement simultanément, sans cacophonie, et bénéficier ensuite d'un retour personnalisé (Entretiens L, M et P). Le rapport à la production écrite peut également évoluer, puisque l'outil numérique permet à l'élève d'être corrigé au moment même de sa réalisation s'il le souhaite. L'enseignant, par cette démarche, encourage un retour réflexif et une amélioration du contenu par l'élève (Entretiens M et P).

Ces quelques exemples m'amènent à conclure que ma première hypothèse de non-spécificité didactique de l'outil numérique n'est pas vérifiée par les perceptions des enseignants. Il existe donc une spécificité didactique de l'outil numérique pour l'enseignant. Ils qualifient, en majorité, leur enseignement médiatisé en l'opposant clairement à un usage d'outils traditionnels pour en souligner les avantages et les leviers possibles pour les apprentissages de l'élève en classe. Ce constat ne se reflète pourtant pas dans les réponses sur le temps consacré à la conception d'un cours incluant la médiation technique de l'outil numérique, puisque seulement trois des enseignants interrogés admettent passer plus de temps à concevoir une séance incluant les outils numériques qu'une séance traditionnelle. Néanmoins, le panel des enseignants interrogés laisse dans l'ensemble paraître une conscience fine des enjeux de leur utilisation de l'outil sur le processus d'apprentissage et une volonté d'en faire un usage réfléchi. Ainsi, plutôt que de présenter ce temps de conception allongé comme une utilisation « chronophage », comme le demandait la question, les enseignants parlent d'un temps « investi », qui serait donc rentabilisé par les effets positifs sur l'apprentissage.

3.3.1.2. Un espace d'apprentissage social différent

Ma deuxième hypothèse ne porte plus sur une spécificité didactique, construite en amont de la classe, mais sur une spécificité pédagogique, qui supposerait une transformation de l'organisation des relations sociales dans la société-classe, et donc de la relation pédagogique entre l'enseignant et les apprenants, mais également entre les apprenants eux-mêmes.

Pour étudier cette modification sociale au sein de l'espace classe, j'ai choisi d'interroger plus particulièrement les modalités de communication entre les différents acteurs. L'interaction en cours de langue-culture est, pour moi, l'axe le plus pertinent et le plus facilement observable dans le discours de l'enseignant, pour évaluer la mise en application d'un véritable apprentissage socioconstructiviste autour des outils numériques. Grâce à l'échange qui se développe autour de l'outil, avec le professeur, ou avec ses pairs, qui constitueraient dans leur ensemble la Zone Proximale de Développement, l'élève doit pouvoir construire un apprentissage plus réflexif.

Pour la question « pour toi, quel impact ont les outils numériques en classe sur la communication ? », j'ai traité les réponses des enseignants comme suit :

Les outils numériques encouragent la communication	L'élève pose des questions à ses pairs pour renforcer sa maîtrise technique	2 (A, JP)
	L'élève partage des réponses avec ses pairs de manière informelle	4 (A, JP, P, Y)
	L'élève lève la main pour partager une découverte/une réponse avec la classe	2 (A, Y)
	L'élève ose davantage prendre la parole en classe	4 (J, L, P, Y)
Les outils numériques sont un frein à la communication	L'élève est absorbé par l'écran	1 (A)
	Le silence s'installe pendant l'activité pour les élèves et pour le professeur	2 (A, J)
	La communication ne s'établit qu'avec le professeur	1 (L)

La tendance qui se détache majoritairement est donc une amélioration de la communication au sein de l'espace-classe selon les enseignants.

Pour en éprouver les limites, j'interrogerai tout d'abord les réponses négatives. Or les témoignages des entretiens A et J diffèrent quant à la vision que les enseignants ont de la situation de non-communication : pour A, ce silence et cette posture d'absorption de l'élève par l'écran ne sont pas vécus de manière négative, bien au contraire :

[...] mon collègue me dit « c'est magique quoi, c'est magique » ++ j'veux dire, je dis voilà et hop on y va, vidéo 1, QR code, on sort son téléphone, on sort ses écouteurs, on y va + à fond + ils étaient À FOND, vraiment au travail, hyper sérieux : etc., et on les entend pas, alors qu'on les connaît quoi, c'est-à-dire que ne pas les entendre ça relève du miracle parce qu'ils ont toujours la bouche ouverte ces élèves (*rires*) donc euh donc voilà, et hyper concentrés, HYPER sérieux (Corpus Chevrollier, Entretien A)

On voit ici que le silence est, pour A, la manifestation observable d'une mise au travail et d'une entrée dans les apprentissages des élèves qui se concentrent et font preuve de « sérieux ». Au contraire, pour J, l'installation du silence et l'absence de communication entre les élèves est un signe moins positif qui traduirait une faille dans la conception didactique de la séance par l'enseignant :

Si on utilise l'outil numérique comme un outil pour favoriser la communication entre les élèves, à ce moment-là, la communication elle va être impactée de façon positive + positive. Mais si :: on l'utilise bah par exemple comme moi je l'ai fait pour une compréhension orale différenciée, LÀ pour le coup ça a impacté la communication mais dans l'AUTRE sens, parce que je les ai fait travailler en travail individuel, donc y avait PAS de communication du tout, et la communication n'est venue qu'APRÈS. Donc : en soi ++ je ne pense+ enfin je pense que selon la façon et la manière dont on PRÉSENTE l'outil et de la façon dont il va : dont l'élève va en BÉNÉFICIER, ça peut impacter de façon positive ou négative

Cette analyse réflexive de l'enseignant sur sa pratique semble souligner encore cette spécificité didactique de l'outil numérique et l'importance du travail de didactisation de l'enseignant. De ce travail préalable et de la posture de l'enseignant qui en découle, la communication elle-même pourra être impactée par l'outil numérique.

Parmi ces influences positives de la médiation numérique, insérée ou non dans un contexte de collaboration entre pairs, les enseignants citent un déblocage de la parole pour les individus les plus timides grâce à une sortie de la posture frontale de l'enseignant et l'installation dans un nouveau schéma social d'apprentissage :

[...] ça PERMET à pas mal d'élèves, en particulier + les élèves qui habituellement sont timides ou intimidés par le fait de parler SEULS devant les vingt autres élèves de la classe, et qui plus est en frontal avec le professeur, donc ça rompt, ça casse la barrière. (Corpus Chevrollier, Entretien Y)

[...] on peut plus facilement aller vers les élèves, et les élèves bon d'ailleurs aussi, parce ça d'ailleurs, important, ça favorise NOTRE communication avec les élèves, c'est-à-dire quand on s'exprime NOUS les enseignants, mais on va aussi découvrir que les élèves qui ne : qui n'adressaient jamais la parole, comme la posture de l'enseignant aura peut-être changé, ils communiqueront peut-être plus facilement aussi avec l'enseignant. (Corpus Chevrollier, Entretien P)

L'influence de l'outil peut donc être à court terme, grâce à une facilitation des échanges dans des activités en collaboration construites autour de l'outil numérique, mais aussi à plus long terme, permettant à l'élève de renforcer individuellement son sentiment d'estime de soi en passant par le biais de la médiation instrumentale psychologiquement moins impressionnante. Dans le cadre d'un travail individuel de la compétence d'expression orale par l'outil numérique, cette libération de la parole de l'élève permet de passer outre le regard de l'autre, et représenterait un premier jalon vers une expérience plus sociale et moins virtuelle de cette compétence.

Une seconde dimension de l'évolution des rapports sociaux au sein de la classe, que je n'avais pas envisagée dans mon analyse du recueil ou dans la conception de mon entretien, et qui est pourtant apparue dans le discours des enseignants est le rôle de la motivation des élèves par le biais de la médiation numérique. Je le citais dans la première partie de mon analyse : l'introduction de l'outil numérique est vécue par certains enseignants comme une forme d'adaptation de leur posture, un pas vers les élèves pour s'adapter à leurs besoins, et à leur fonctionnement. Nous serions ici du côté de ce que Christian Puren appelle le postulat de « déterminisme social » : « Les innovations technologiques ne se développeraient et/ou ne se diffuseraient que si elles correspondent à des demandes, attentes et besoins sociaux, en l'occurrence ceux des élèves et des enseignants. » (2009 : 3)

Le « mythe » de la motivation, tel que le définissent Franck Amadiou et André Tricot (2014)⁹, est vécu comme une réalité par une partie des enseignants interrogés qui font ressortir cette caractéristique de l'outil numérique lors de l'implémentation de dispositifs dans lesquels les élèves passent par cette médiation. Quelle qu'en soit

⁹ « Les formats d'informations seraient attractifs parce que dynamiques, multimédias (ex : documents visuels et sonores) et interactifs, tout comme les activités d'apprentissage avec ces outils car plus innovantes, interactives voire ludiques. » (2014 : 11)

l'assise théorique, que je ne souhaite pas développer ici, la principale conséquence de cette perception positive par l'enseignant est l'éloignement de la posture de rejet vis-à-vis du dispositif numérique qu'évoquait François Lombard. Les enseignants de langue-culture ne perçoivent pas l'outil numérique comme une menace dans leur pratique ou leur posture de « référent éducatif ». Au contraire, pour les enseignants d'anglais interrogés, le remplacement du professeur comme unique source de savoir par l'accès au dictionnaire en ligne sur téléphone portable est perçu comme une libération, une opportunité de donner du pouvoir à l'élève, de lui faire prendre conscience de la validité de son processus d'apprentissage individuel, et de l'autonomie qu'il peut avoir dans ce processus. L'amoindrissement de cette posture de contrôle par une transformation des rapports au sein de la classe, le glissement d'un enseignant qui fait face à ses élèves à un enseignant qui va vers ses élèves, participe au renforcement d'une nouvelle posture médiatisée qui permet d'améliorer les relations entre les acteurs et sur laquelle je reviendrai dans le troisième temps de mon analyse.

3.3.2. Le rôle de l'outil numérique dans l'autonomisation des élèves

Avant de déterminer ce que seraient les « nouvelles » caractéristiques de la posture enseignante, engendrées par l'utilisation du numérique, intéressons-nous d'abord au processus d'autonomisation des élèves par ces outils, puisque cette autonomie de l'élève déterminera nécessairement l'ajustement de la posture de l'enseignant pour répondre à de nouveaux besoins. Pour explorer cette thématique, j'étais partie du postulat que les outils numériques ne rendent pas l'élève autonome d'eux-mêmes mais qu'ils participent de son autonomisation.

3.3.2.1. Une autonomie perçue

Lorsqu'ils sont interrogés sur l'autonomie de leurs élèves avec les outils numériques en classe, les enseignants sont unanimes :

Les élèves sont plus autonomes	Ils se mettent au travail seuls	7 (A, J, JP, L, M, P, Y)
	Ils règlent les problèmes entre pairs	2 (A, J)
	Ils disposent du temps comme ils le souhaitent	3 (A, J, P)
	Ils explorent davantage	0
Les élèves sont plus dépendants	Il faut les relancer pour la mise au travail	0
	Ils ont besoin d'aide pour faire fonctionner les outils	4 (L, M, P, Y)
	Ils ont besoin de rappels de temps	0
	Ils ont besoin de validation individuelle	0

Pour eux, l'outil numérique est un facteur d'autonomisation, et la seule exception serait une forme de service d'assistance technique pour aider les élèves dans la prise en main de l'outil informatique qu'ils ne maîtrisent pas. Tout du moins pas dans les usages scolaires attendus. Cette « surprise » de l'enseignant — désormais très relative puisque largement anticipée — face à des compétences transversales insuffisantes pour répondre aux tâches demandées, engendre une inclusion accrue de la discipline langue-culture dans un enseignement transdisciplinaire qui vise le développement des compétences d'utilisation de l'outil :

Et c'est là qu'on se rend compte que les élèves les plus jeunes, qui ont quinze-seize ans, sont vraiment TRÈS peu autonomes, et avec le confinement, c'est là qu'on se rend compte aussi qu'ils savent très MAL se servir du + de l'ordinateur, et on leur apprend pas seulement à : à être autonomes dans leur recherche de travail, mais aussi à : utiliser l'ordinateur, télécharger un fichier, taper un texte, etc. (Corpus Chevrollier, Entretien L)

Mais mises à part ces considérations techniques, considérées comme marginales ou inexistantes pour la plupart, les enseignants interrogés considèrent tous que l'utilisation des outils numériques a des conséquences positives sur la mise en activité des élèves et leur appréhension du processus d'apprentissage :

Alors y a :: si on est à la séance, à la première séance, nécessairement ils seront moins autonomes par rapport à ces outils, donc il y aura un temps d'apprentissage indispensable, et après ils deviendront autonomes et on peut vérifier cette autonomie, quand très rapidement, au bout de deux ou trois séances avec le même outil, ils démarrent sans qu'on ait à leur donner de conseil. Après ils deviennent aussi peut-être, parce qu'ils ont pris cette habitude, plus autonomes, là RÉELLEMENT parce que bon + on n'est pas professeur d'outil numérique, on est professeur de langue vivante, alors je crois qu'ils comprennent aussi peut-être davantage certains mécanismes d'apprentissage. (Corpus Chevrollier, Entretien P)

La distinction soulignée ici par l'enseignant entre « professeur d'outil numérique », qui correspondrait à la posture de l'enseignant contraint de se concentrer sur l'usage de l'outil au détriment des savoirs didactiques propres à sa matière, et « professeur de langue vivante », pour qui la véritable visée n'est pas la manipulation de l'outil mais de la langue, induit pour lui une distinction entre un travail autonome techniquement et un travail « réellement » autonome.

En parlant d'autonomie « réelle », il fait référence à la compréhension des « stratégies d'apprentissage » de la langue culture par l'élève, qui sera ensuite capable d'ajuster lui-même sa posture face aux conflits cognitifs et de repousser toujours plus son recours à la médiation d'autrui :

C'est-à-dire + au départ, par exemple, ils ne voyaient pas l'intérêt, pourquoi pas, de reprendre leur enregistrement pour faire MIEUX, et je crois que si on leur a expliqué pourquoi, l'objectif, + là aussi ils peuvent acquérir une certaine autonomie dans leur apprentissage, vraiment de la discipline enseignée et :: sans qu'on ait à leur repréciser certaines choses ils comprennent peut-être, j'espère, des stratégies d'apprentissage + et je dirais qu'ils sont là encore plus autonomes. (Corpus Chevrollier, Entretien P)

Dans cet exemple, se joue en réalité la différence profonde qui divise la définition de l'autonomie telle qu'elle est proposée par la recherche, et celle qui semble émaner des témoignages du terrain.

3.3.2.2. Une hétéronomie invisible

Dans la majorité des entretiens, le terme d'autonomie est en réalité associé à l'idée de solitude de l'élève : l'élève est capable de faire seul, il est donc jugé autonome. Cela implique donc que le professeur lui a fourni les outils pour qu'il soit en mesure de réaliser cette activité, seul :

L'autonomie ça se résumerait à ce moment-là à une utilisation :: sans, SANS mon intervention, c'est-à-dire que je :: je donne des consignes que j'espère relativement claires dès le départ, des consignes doublées, donc orales et écrites, notamment, je : répète avec le rétroprojecteur. + Une fois ces consignes données +, petit tour d'horizon, est-ce que tout le monde a compris la consigne, oui ? non ? Si oui + c'est bon ils commencent l'activité, à ce moment-là, donc, je me mets totalement en retrait (Corpus Chevrollier, Entretien JP)

Plus encore que lors d'une activité traditionnelle, l'élaboration et la passation des consignes semblent déterminantes pour le déroulement de l'activité :

[...] comme on travaille en amont beaucoup la préparation de la séance, les élèves normalement ont :: ont peu de questions à poser parce que tout est écrit, tout est bien :: dirigé, pour que la séance se déroule sans accroc on va dire. + Donc je suis moins présente, ouais je suis moins présente justement pendant les séances multimédia ouais. Et comme

mon objectif c'est aussi qu'ils soient plus autonomes que ce qu'on fait en classe (Corpus Chevrollier, Entretien L)

L'autonomie de l'élève est définie par sa capacité à suivre le chemin tracé par l'enseignant, seul, sans avoir besoin de poser de questions. Les élèves les moins autonomes seront alors les « plus faibles » (Entretien L), ceux qui vont avoir besoin de l'appui de l'enseignant ou de leurs pairs en posant des questions. Or si l'on prend la définition étymologique du terme autonome, « qui choisit ses propres règles », la démarche enseignante présentée est très loin de rendre l'élève autonome. Au contraire, la forte didactisation des contenus envisagée (« tout est écrit ») lors de la conception du scénario pédagogique mène à une hétéronomie dont l'élève ne peut se défaire s'il veut respecter les consignes qui lui ont été données et mener à bien la tâche qui lui est demandée. Cet apparent retrait de l'enseignant serait en fait soumis à un fort conditionnement de l'apprentissage par sa présence dématérialisée par l'outil numérique au cours de la séance.

Si l'on reprend à présent mon hypothèse de départ, pour les enseignants, ce n'est effectivement pas l'outil qui rend l'élève autonome en soi, puisqu'il doit être assisté dans son utilisation, mais il participe pleinement à sa prise d'indépendance au sein de l'espace classe. L'enseignant n'a plus à guider l'apprentissage qui a lieu grâce aux contenus didactisés proposés, mais simplement à aider ceux qui n'ont pas encore atteint une autonomie suffisante pour résoudre seuls les problèmes proposés. Cette première réponse à mon questionnement, bien qu'elle valide mon hypothèse, me semble toutefois insatisfaisante quant aux enjeux pédagogiques de la posture enseignante et il me faudra l'approfondir dans ma dernière investigation du terrain.

3.3.3. Une posture vécue par l'enseignant

Comme je l'annonçais au terme de mes précédentes analyses, les outils numériques, du fait de leur spécificité en tant que médiation technique qui modifie l'approche didactique de la langue-culture, mais également les relations sociales au sein de la classe, semblent modifier la posture de l'enseignant et la perception qu'il a de celle-ci. Ma dernière hypothèse porte donc sur la place qu'occupe physiquement et symboliquement l'enseignant dans la classe et il me faut à présent étudier comment elle est modifiée et éprouver les limites de ce changement.

3.3.3.1. Étayage et apprentissage

Dans le but de pouvoir interroger leur posture didactique, j'ai interrogé les enseignants sur leur place physique, en leur demandant de se situer dans l'espace de la classe lorsqu'ils utilisent les outils numériques :

Espace frontal	Indications générales données à la classe (temps, consignes répétées)	2 (A, JP)
	Occupation de l'espace du tableau (projection, écriture)	2 (J, Y)
Étayage/Tutorat	Derrière l'élève en soutien	5 (A, JP, L, M, P)
	À côté de l'élève en tutorat	2 (L, P)
Contrôle	Au poste du professeur en surveillance	0
	Derrière l'élève en contrôle de l'écran	2 (A, J)
	En circulation permanente pour contrôler la mise en activité	5 (A, J, M, P, Y)
Effacement	Peu de prise de parole	3 (A, J, JP)
	Reste derrière le poste professeur/en retrait	4 (J, JP, L, M)
	Renvoie vers un camarade/l'outil numérique	3 (A, J, Y)

Il apparaît alors que la posture frontale, qualifiée de « traditionnelle », est majoritairement délaissée. À sa place, les enseignants adoptent des gestes professionnels qui correspondent à une posture d'étayage plus qu'à une posture de diffusion magistrale des savoirs, en circulant davantage dans l'espace. Ils investissent par exemple l'arrière de la salle de classe, se situant derrière les élèves, en soutien ou en contrôle de leur activité.

La réorganisation de l'espace par l'introduction de la médiation de l'outil numérique crée en effet une nouvelle « zone frontale » pour l'élève : la zone vers laquelle se fixe son regard n'est plus celle qui est occupée par le professeur qui aurait été au centre de l'attention, mais l'écran placé devant lui et grâce auquel il accède aux ressources authentiques, ou sur lequel il réalise sa tâche. Il semble donc logique que l'enseignant se trouve déporté derrière cet écran, et derrière l'élève qui

l'utilise, pour observer et évaluer ce qui s'y déroule. Cette posture de contrôle peut s'adapter à l'utilisation d'un ordinateur ou d'un téléphone portable individuellement, on l'imagine aisément, mais elle est aussi applicable lorsque le contenu est vidéo-projeté au tableau pour l'ensemble du groupe classe :

Alors, quand c'est une : compréhension orale faite en classe entière et que je présente le document, donc par exemple je projette le document, la vidéo au tableau, et que : bah les élèves regardent la vidéo, que ce soit une, deux ou trois fois, je me mets souvent au fond de la classe, et je regarde avec eux ! (Corpus Chevrollier, Entretien J)

C'est également le cas lors d'un scénario pédagogique de correction d'un exercice réalisé en classe par un élève simplement installé au poste informatique de l'enseignant pendant le cours :

[...] moi je me mets, je m'installe soit à sa place, soit je me mets à une place d'ÉLÈVE mais libre, je me mets comme si j'étais un élève. Je :: m'assois à une table et puis : j'attends que l'élève : voilà. (Corpus Chevrollier, Entretien Y)

Même lorsque la médiation instrumentale est minimale, comme dans ces deux exemples, lorsqu'il s'agit d'un exercice réalisé « à la main » face à un écran commun à la classe entière ou de la correction numérique d'une tâche « traditionnelle », la place de l'enseignant semble malgré tout changer et se déplacer pour être plus horizontale et donner plus de valeur à la parole de l'élève dans la transmission des savoirs ou à l'observation de son processus d'apprentissage, où l'enseignant n'intervient plus qu'en soutien, lorsque l'élève en exprime le besoin.

Dans ma grille d'analyse, je distingue les postures d'étayage et de tutorat qui correspondent pour moi à deux postures physiques différentes : être derrière, en soutien, ou bien être à côté, en tutorat. Pour certains enseignants, l'outil numérique est aussi l'occasion de ne plus simplement être derrière, pour observer ou répondre aux questions qui se présentent, mais à côté de l'élève jugé moins autonome. Cela va même parfois jusqu'à être assis à côté de lui, en rupture totale avec le schéma vertical de la posture enseignante traditionnelle (Entretien P). Cet ajustement de la posture pour assister l'élève dans son processus de résolution de la situation problématique du scénario pédagogique en fonction de ses besoins correspond, pour moi, à la posture de tutorat. L'enseignant peut alors limiter en direct les « degrés de liberté » de l'élève dans la réalisation autonome de la tâche selon la terminologie de Bruner. La posture de tutorat n'est plus ici envisagée didactiquement, telle que je l'ai évoquée dans mon analyse des activités ayant recours à la médiation numérique à la lumière des concepts du cadre théorique, mais

pédagogiquement, avec l'idée d'une adaptation dans l'espace et le temps de la classe, de la posture et des gestes professionnels aux besoins réels de l'élève.

3.3.3.2. La posture « en retrait », un nouveau paradigme ?

La posture corollaire à cet étayage ou ce tutorat, qui n'intervient que lorsque l'apprenant en exprime le besoin, est une posture que j'avais qualifiée d'effacement dans ma grille d'analyse, et à laquelle les enseignants ont pu se référer comme une posture « en retrait » :

Je laisse entièrement le :: le FRONT de la classe, j'ai envie de dire, donc :: l'espace ordinateur et tableau, ça je le laisse entièrement à disposition de l'élève, ou des élèves qui manipulent l'outil numérique, et oui j'essaie de me mettre en retrait un maximum, un petit peu, en lâcher prise, et puis les laisser faire. (Corpus Chevrollier, Entretien JP)

Or la terminologie choisie par les enseignants m'interpelle : quatre d'entre eux utilisent le terme « retrait ». Comme si l'utilisation de l'outil numérique engendrait une rétraction du rôle du professeur en classe, et donc une limitation de leur posture d'enseignant. Le professeur de langue-culture se retrouve hors du front lorsque l'outil numérique entre en jeu dans la relation pédagogique, et pour la plupart, la posture provoquée par ce nouveau médiateur diffère de leur posture « traditionnelle » :

L'enseignant ne perçoit pas de différence	L'enseignant procède comme lors d'une activité sans outil numérique	2 (A, Y)
L'enseignant perçoit une différence	L'enseignant renforce certains gestes professionnels	6 (A, J, JP, L, M, P)
	L'enseignant estompe certains gestes professionnels	4 (JP, L, M, P)

C'est peut-être cette différence vécue entre la posture « traditionnelle » et la nouvelle posture provoquée par la médiation de l'outil numérique qui engendre cette perception d'une limitation de la posture enseignante. Le professeur, en transférant à l'outil une partie de son « pouvoir » dans la relation pédagogique, peut avoir l'impression de se retrouver ainsi hors du champ du processus d'apprentissage si celui-ci se déroule selon l'idée qu'il en avait dans une conception « sans accroc » (Entretien L). On retrouve donc ici la perception de l'élève autonome « seul », qui « se débrouille » (Entretien A), gère son temps et son accès aux ressources, tandis

que l'enseignant est retiré de la scène des apprentissages pour contrôler le bon déroulement de son scénario pédagogique.

Les gestes professionnels estompés dans la grille d'analyse sont des marqueurs de l'intervention de l'enseignant dans le processus d'apprentissage :

- là je les laisse vraiment totalement indépendants alors que je pourrais beaucoup plus intervenir en temps traditionnel + habituellement (Corpus Chevrollier, Entretien JP)
- je suis moins présente justement [...] j'essaie de ne pas trop intervenir (Corpus Chevrollier, Entretien L)
- quelqu'un qui est debout, devant toute une classe qui elle-même est assise, le fait de devoir CONTRÔLER tout un groupe, en tout cas MOI je pense que ça M'OBLIGE à par exemple davantage de rigidité dans la posture [...]. Quand on :: est en train de faire travailler les élèves avec les outils numériques, généralement on a moins besoin, je dis bien généralement, d'adopter cette posture un peu plus stricte. (Corpus Chevrollier, Entretien P)

Tandis que ceux qui sont renforcés correspondent à un effacement :

J'aimerais que ce soit pas le cas, mais je pense que c'est un peu le cas quand même. J'aimerais être autant en retrait, et en posture un peu comme ça de soutien, d'accompagnement, quand j'utilise pas d'outil numérique, mais je pense que les outils numériques justement m'AIDENT à sortir de cette posture. M'aident plus. (Corpus Chevrollier, Entretien M)

Dans cet exemple, l'enseignante fait un pas de plus en direction de ce nouveau paradigme que je suis en train de dessiner : une posture enseignante effacée, où l'élève tient le premier rôle au côté de savoirs émanant d'une source authentique dans le processus d'apprentissage. Le retrait de l'enseignant qui distribue les rôles, en choisissant les compétences et connaissances, en déterminant le rôle de l'outil et en guidant l'action de l'élève dans son scénario ne serait alors pas une limitation mais une transformation. Dans cette nouvelle perception de la relation pédagogique, l'enseignant n'est plus acteur, mais scénariste et metteur en scène de l'apprentissage.

3.3.4. Conclusion partielle : une nouvelle posture pour l'enseignant dans le théâtre de l'enseignement-apprentissage

Dans le schéma traditionnel de la relation pédagogique, l'enseignant est celui qui fait autorité : il détient les savoirs, il organise ces savoirs et c'est sur lui que se concentre l'attention des élèves qui respectent cette autorité verticale. La projection du dispositif didactique hors du corps de l'enseignant, et son objectivation dans l'utilisation de l'outil numérique par l'élève, la « boîte-ordinateur » de Michel Serres, le téléphone portable, la tablette, ou même le tableau devenu écran, permet à

l'enseignant de prendre de la distance avec le processus d'apprentissage de l'élève. Cette posture de retrait ou d'effacement, n'est pas une posture démissionnaire, ou un abandon de la posture d'enseignement au profit de l'outil numérique qui serait le nouveau maître. Au contraire, cet effacement est pour moi l'affirmation du sentiment d'accomplissement d'une visée pédagogique souple et autonomisante, dans laquelle l'élève peut jouer le premier rôle dans son apprentissage. Si je reprends la métaphore du processus d'enseignement-apprentissage comme théâtre, l'enseignant ne perd pas son rôle dans la pièce, il en gagne un nouveau : le rôle réaffirmé de créateur du dispositif, de scénariste didactique qui va investir la présence d'un nouvel acteur pour transformer sa présence d'autorité verticale, de référent pédagogique, en une présence plus proche de celle du metteur en scène qui pourra alors souffler des lignes lorsque celles-ci ont été oubliées, corriger un contresens dans l'interprétation d'une consigne-didascale, diriger l'attention de l'élève-acteur sur le sens de l'activité pour lui permettre d'en donner une interprétation personnelle et juste, qui soit en harmonie avec celle des autres acteurs lors de la mise en commun, mais qui ne soit pas nécessairement la sienne.

4. Intégration des outils numériques dans la pratique des enseignants : quels enjeux ?

En conclusion de mon exploration théorique de l'insertion de l'outil numérique dans la relation pédagogique, j'affirmais qu'une utilisation des outils numériques en « bonne posture » ne pouvait exister que si l'enseignant adoptait une posture réflexive face à l'instrument qu'il devait mettre au service de la co-construction des savoirs par les élèves. Cet enjeu réflexif signifiait pour moi aller contre le postulat de déterminisme technologique de Christian Puren¹⁰, en faisant l'hypothèse que seule une didactisation consciente et maîtrisée par l'enseignant pouvait provoquer une « innovation didactique », qui correspondrait ici à cette nouvelle posture que je tente de définir.

Le parcours mené dans le traitement de mon recueil de données, m'a permis de construire une représentation de la posture enseignante « sur le terrain », qui

¹⁰ « Les potentialités des innovations technologiques provoqueraient en elles-mêmes des effets mécaniques d'innovation didactique. », Puren (2009 : 3)

s'appuie sur les perceptions et usages des enseignants. J'ai pu analyser ces discours réflexifs que les enseignants ont accepté de partager avec moi grâce aux concepts de mon cadre théorique et ainsi confirmer mon hypothèse de départ : il y a bien une transformation de la posture enseignante par l'outil numérique. Une modification de sa posture didactique, qui s'est adaptée aux spécificités d'un outil numérique comme nouvelle médiation des savoirs pour l'élève. Une modification de sa posture pédagogique qui s'ajuste aux nouveaux besoins des élèves, non plus une posture de transmission du savoir mais un étayage de la recherche des savoirs par l'élève.

Je souhaite à présent conclure cette démarche de recherche intervention en confrontant mon interprétation de ces témoignages de terrain, en tant que chercheuse mais aussi en tant qu'enseignante, à la posture enseignante telle que j'ai essayé de la définir dans ma tentative de modélisation des relations pédagogiques sous forme de sablier.

4.1. Une posture complexe, produit d'une culture enseignante

La posture de chaque enseignant est le produit de sa culture personnelle, de son vécu et d'une réflexivité permanente sur sa pratique dans le but de s'améliorer, de s'adapter aux besoins de ses élèves, d'ajuster ses gestes professionnels à un contexte d'exercice humain, institutionnel et technologique en perpétuel renouvellement. La posture enseignante, c'est l'affirmation d'une identité, d'une confiance du professeur en sa pédagogie, et de sa volonté de se tenir devant ses élèves avec le but de les accompagner dans leur découverte et leur maîtrise de la discipline, fort de sa propre maîtrise. Sur le terrain, l'enseignant ne cherche pas à théoriser son action, il la vit dans toute sa complexité et parfois ses contradictions.

Comme j'ai pu le constater tout au long de l'analyse des données recueillies, la perception de l'outil numérique et de ses conséquences sur le processus d'enseignement-apprentissage n'est jamais complètement tranchée pour les enseignants. À de nombreuses reprises, il m'est arrivé de classer des extraits du discours d'un même enseignant dans deux catégories que j'avais pourtant opposées dans ma conception de la grille d'analyse. Et pour autant, les résultats produits par l'analyse qualitative de ces grilles ne disent pas tout et son contraire, ils pointent des intentions claires, des volontés pédagogiques et leurs limites que j'ai essayé

d'exprimer dans mon interprétation de ces données. Cela signifie peut-être aussi qu'un outil d'analyse fixe et préconçu n'est pas suffisant pour retranscrire la complexité de la posture enseignante qui est fondamentalement humaine, faite de croyances et de contradictions et que l'on ne peut pas figer dans un graphique issu de statistiques.

Pour illustrer cette idée, revenons un instant sur le cas des objectifs d'apprentissage visés par l'utilisation du numérique, pour lequel les enseignants interrogés affichaient tout autant d'objectifs traditionnels que d'objectifs spécifiques au numérique. Tous les enseignants disaient en effet avoir recours à l'outil numérique pour travailler la compétence de réception, y compris dans l'entretien qui n'a pas cité cet objectif explicitement pour privilégier l'angle de l'autonomisation de l'élève. Cette visée didactique correspond bien à un objectif traditionnel du cours de langue-culture et à une acculturation enseignante dans le cadre de l'utilisation du vidéoprojecteur devenu outil numérique incontournable et « banal », qu'ils n'osent parfois plus qualifier comme tel, tant celui-ci leur semble dépourvu de caractéristique spécifique. Toutefois, l'objectif de développement de la compétence de réception se trouve transformé par l'outil numérique lorsque l'élève gagne la possibilité de devenir l'acteur central de cette réception et n'est plus simplement passif face à l'écran, dans l'attente de la validation de sa compréhension par le professeur.

Que les enseignants fassent intervenir l'outil numérique de manière individuelle en permettant à l'élève de se confronter seul aux savoirs grâce à cette médiation, ou bien qu'ils aient recours à une médiation humaine supplémentaire en cherchant à construire un apprentissage social entre pairs, leur posture s'adapte aux besoins des élèves. Lorsque l'outil numérique est introduit comme médiateur entre le professeur, le savoir et l'élève, dans cette adaptation de la posture à la diversité des apprenants, c'est bien sur son potentiel que s'appuie l'enseignant pour enrichir sa pratique et dépasser les contraintes imposées par le cadre scolaire. La médiation numérique, en tant qu'elle est une extension de la médiation didactique de l'enseignant, lui offre des moyens techniques de différencier sa posture pour s'adapter à la multiplicité des besoins de son public.

En cela le déterminisme technologique de Christian Puren, contre lequel je m'inscrivais, conserve une part de vérité : avec un même objectif, faire un compte-rendu de ce qui a été compris d'un document authentique par exemple, le simple fait

d'introduire l'outil numérique (ordinateur en salle multimédia, tablette ou téléphone portable) et de permettre aux élèves de se familiariser individuellement, chacun à leur rythme, au contenu proposé, peut engendrer un changement de posture important pour l'enseignant. Ce qui représente pourtant une anticipation didactique moindre, lui permet de quitter le « poste professeur » de diffuseur de connaissances, qui contrôle le temps et l'expression des élèves, pour se mettre à circuler dans la classe, étayer une conduite d'apprentissage propre à chacun, organiser des échanges horizontaux, observer et appuyer les stratégies de résolution du problème des élèves qui sont au centre d'un enseignement-apprentissage qui vise l'autonomie.

Toutefois, une vision de l'autonomie de l'élève qui resterait limitée à cette dimension alimentée par le déterminisme d'une forme de toute puissance de la médiation numérique qui leur permet de « se débrouiller » grâce à l'outil me semble insatisfaisante. À mon sens, le fait de faire travailler l'élève seul dans un scénario pédagogique très cadré par une forte didactisation préalable, tout comme le laisser absolument libre dans un cadre temporel fixé dont il dispose comme il l'entend, ne peut pas être suffisant pour construire un véritable processus d'autonomisation des apprenants. Bien qu'ils puissent avoir l'air d'être autonomes, de pouvoir avancer sans avoir besoin du guidage physique, frontal et répété de l'enseignant, on est en droit d'interroger la véritable portée cognitive d'une action télécommandée dont l'apprenant n'a pas conscience, puisque son attention est centrée sur le faire avec l'outil et le résultat à produire pour satisfaire les attentes de l'enseignant.

Dans un tel scénario, si l'effacement de la présence de l'enseignant est en fait le résultat d'une forte didactisation qui n'est plus visible par les élèves, ou bien d'une perception déterministe de l'outil comme médiation autosuffisante, l'élève ne peut avoir qu'une faible conscience du processus d'apprentissage qu'il entreprend et des procédés cognitifs qui seront sollicités. Une « autonomie » immédiate en classe le conditionne en réalité à la présence permanente de l'enseignant en filigrane dans son apprentissage. Toutefois, et peut-être a fortiori dans le cadre de l'enseignement-apprentissage au lycée, le processus d'autonomisation de l'élève me semble d'une importance capitale pour le préparer à la suite de son parcours d'étudiant et/ou de citoyen qui devra être capable de prendre en main sa formation, et de se connaître lui-même en tant qu'apprenant pour continuer à se former tout au long de sa vie. Et c'est peut-être là une des « incohérences posturales » dont parlait Devauchelle

(2016 : 74), mise en exergue par l'outil numérique, que de considérer que les élèves sont autonomes s'ils respectent les règles qu'on leur impose sans avoir besoin d'aide pour les décrypter.

4.2. Mise à l'épreuve du modèle du sablier

Ma proposition de modélisation des relations pédagogiques sous forme de sablier, et son interprétation selon six registres de médiation, n'a pas pour but premier l'analyse ou la critique de scénarios pédagogiques impliquant la médiation de l'outil numérique comme cela pouvait être le cas avec le tétraèdre de Lombard (2007) que j'ai abordé dans mon développement théorique¹¹. Elle doit néanmoins pouvoir aider l'enseignant à se projeter dans le processus d'enseignement-apprentissage et ainsi éviter les écueils des représentations parfois erronées de l'évidence numérique qui limiterait la place de l'outil à un objet non spécifique, sans en faire un médiateur à part entière. Dans ce dernier développement, je ne vais pas revenir sur l'ensemble de la figure que j'ai déjà présentée en détails du point de vue théorique, mais sur trois points qui ont été particulièrement mis à l'épreuve par l'analyse des entretiens sur le terrain.

4.2.1. La réflexivité, de l'enseignant à l'élève

Le premier aspect que je souhaite aborder est celui sur lequel je terminais mon interprétation des entretiens : l'autonomisation de l'élève. Cette compétence se développe sur le triangle d'apprentissage de l'élève grâce à la double médiation de l'enseignant et de l'outil numérique. Elle correspond à un enjeu métacognitif que je soulignais déjà dans mon analyse du modèle postural du sablier en faisant le choix d'ancrer le « registre réflexif » de la médiation dans le triangle de l'Apprenant.

L'élève, en tant qu'utilisateur et acteur de la relation pédagogique, doit s'emparer de l'outil numérique comme d'un instrument et non comme d'une évidence générationnelle, ou d'un jeu. Dans la mesure où les enseignants semblent eux-mêmes avoir pris conscience des enjeux didactiques et pédagogiques de la médiation technique dans leur posture, cette dernière peut s'ajuster encore afin de

¹¹ Modèle disponible p.25 de cette recherche

guider cette prise de conscience chez l'élève, en l'amenant à prendre du recul sur l'outil et sur l'activité qu'il introduit. Selon les principes du constructivisme que j'ai présentés dans ma première partie, si l'apprenant est à même d'analyser son action une fois celle-ci accomplie, il pourra plus facilement identifier ses processus métacognitifs, ses forces et ses faiblesses afin d'affirmer son appropriation, ou d'énoncer ses besoins pour que l'enseignant puisse l'aider dans la re-médiation du problème, ce qui ferait de lui un véritable acteur de son apprentissage. Cela ne signifie donc pas que la posture observée des enseignants soit inadaptée, et donc qu'ils soient en « mauvaise posture » selon les termes de Viala (2014), mais que dans une projection de ce modèle sur ma propre pratique enseignante, le pas métacognitif doit être affirmé pour permettre la pérennité de l'apprentissage au-delà de la réalisation du scénario pédagogique. Cela sous-entend également une approche systémique de l'utilisation des outils numériques qui ne serait pas désolidarisée du reste de l'enseignement pour donner du sens à ces activités pour l'élève dans l'ensemble de son processus d'apprentissage de la langue-culture.

4.2.2. L'outil numérique comme nouvel accès à l'authentique

La deuxième arête du sablier à laquelle je m'intéresserai maintenant est assez complémentaire de l'autonomisation des élèves. À la différence de celle-ci, elle n'a cependant été que très peu interrogée par les enseignants en entretien : il s'agit de la question de l'accès aux savoirs directement possible par les élèves grâce à l'outil numérique. Non pas simplement à des savoirs mis à disposition par l'enseignant, mais une recherche de ressources authentiques directement par l'élève qui pourrait découvrir de lui-même et partager ces savoirs émanant de cette curiosité avec la société-classe.

Alors qu'elle était présente dans les trois entretiens de ma Pré-enquête, où les enseignants avaient un accès facilité à l'outil numérique grâce à l'attribution d'une tablette à chaque élève, cette dimension d'accès à la langue-culture authentique est presque complètement laissée de côté dans mon corpus d'étude. Dans le cas des enseignants de langue-culture du lycée Chevrollier, l'exemple mentionné le plus proche de cet accès régulier de l'élève aux ressources en langue-cible grâce à Internet est l'utilisation du dictionnaire en ligne grâce au téléphone portable dans les

cours d'anglais. Or le dictionnaire, s'il permet certes un accès à des connaissances linguistiques, ne représente pas, à mon sens, une source authentique à partir de laquelle l'élève va construire son processus d'apprentissage de la langue-culture. Il est tout au plus une béquille dont il doit apprendre à se passer en essayant d'élaborer au fur et à mesure de nouvelles stratégies pour déduire le sens d'un mot à partir de son contexte, de son étymologie, en le comparant à sa propre langue, et ainsi assimiler le système co-linguistique et co-culturel.

Si je reprends le tableau des activités proposées par les enseignants avec l'outil numérique, un seul enseignant a mentionné l'activité de « Webquest », ou Cyberenquête, comme activité de recherche-découverte pour ses élèves. Mais si elle a été la première mentionnée, cette activité n'a finalement pas été le point sur lequel l'enseignant s'est appuyé pour développer sa vision de l'utilisation de l'outil numérique en classe, et il l'a complètement laissée de côté dans son développement. Les deux autres enseignants qui ont annoncé utiliser la « recherche » en cours associent le terme « authentique », qui n'apparaît que deux fois dans l'ensemble du corpus, au terme de « document ». Ce choix de terminologie fait au demeurant partie des admis pédagogiques : le professeur choisit des « documents » pour composer sa « séquence » ou son dossier d'évaluation ; toutefois, c'est un choix lexical qui suppose malgré tout une didactisation du contenu numérique, ce qui n'est pas (ou pas nécessairement) le cas lorsque l'élève parcourt la toile en tant qu'utilisateur authentique, et cela ôte à cette activité une dimension de réalité culturelle et linguistique vers laquelle la perspective actionnelle nous invite pourtant à aller.

Néanmoins il est aisément concevable que ce pas supplémentaire vers l'autonomie effective de l'élève soit plus difficile à faire, d'une part pour des raisons éthiques d'encadrement de la navigation des élèves sur Internet, et d'autre part parce que l'enseignant semble s'investir lui-même toujours plus dans la recherche de ressources et d'approches différenciées, adaptées aux profils de ses élèves, qu'il connaît, et qui permettent à chacun d'apprendre et de développer ses compétences.

4.2.3. Pour une intégration du sablier dans la communauté apprenante

Ce concept de différenciation, dernier point que je développerai dans cette recherche, est notable par son absence sur le modèle du sablier qui représente la

relation pédagogique entre le professeur et un élève-type. Un seul élève. La posture de l'enseignant est en réalité toujours éprouvée et vécue dans un groupe d'une vingtaine d'élèves au minimum, et ce dans le cadre privilégié du lycée Chevrollier. Il s'agit donc pour l'enseignant de langue-culture d'adapter sa posture non pas à un seul besoin ou d'être présent dans la Zone Proximale de Développement d'un seul élève, mais de faire face à une multitude de besoins qu'il doit être en mesure d'évaluer puis de re-médier simultanément dans un cadre temporel contraignant.

Dès lors, si je souhaite inclure cette réalité sociale de l'enseignement-apprentissage dans le cadre scolaire, deux possibilités se présentent à moi : je peux inclure le concept de différenciation dans celui d'évaluation et de re-médiation, qui s'adaptent nécessairement à l'élève en tant qu'individu ; ou bien je peux considérer que la différenciation va être représentée par les choix de positionnement de l'enseignant tout autour du sablier. Sur la flèche du processus « Enseigner », différencier sera anticiper son scénario pédagogique sous plusieurs angles de médiations didactiques plus ou moins fortes, et ainsi représenter sa posture telle qu'elle pourrait être face à l'ensemble de son public. Il pourra ensuite envisager une présence plus ou moins intense dans la Zone Proximale de Développement de l'apprenant, en s'y installant lui-même comme tuteur, ou en s'appuyant sur le tutorat entre pairs.

Conclusion

Pour introduire cette recherche intervention sur la transformation de la posture de l'enseignant de langue-culture par la médiation de l'outil numérique, je me projetais en premier lieu dans ma (nouvelle) posture d'enseignante, qui a été à l'origine de cette démarche, plus que dans celle de chercheuse. Pour conclure à présent ce cheminement, je souhaiterais donc me poster d'abord comme chercheuse avant d'évaluer les conséquences de ce processus sur ma propre posture d'enseignante.

En tant que chercheuse, je me suis efforcée de m'éloigner de mon propre vécu pour déterminer dans quelle mesure la médiation technique des outils numériques transforme la posture de l'enseignant, ainsi que les rapports pédagogiques et sociaux, au sein de la classe de langue-culture. Pour répondre à cette problématique, je m'étais tout d'abord interrogée sur la spécificité de l'outil numérique. Ma première hypothèse s'inscrivait contre le déterminisme technologique, qui suppose que la simple introduction de l'outil technologique dans la didactique permet l'innovation, en affirmant que seule une intégration motivée et justifiée des outils pour servir un objectif déterminé par l'enseignant rendrait efficace ou non cette médiation. Je privilégiais plutôt une spécificité sociale de l'outil qui aurait des conséquences sur les relations au sein du triangle pédagogique traditionnel tel que le représentait Jean Houssaye. Cette première hypothèse a finalement été en partie invalidée par mon enquête de terrain, car si l'outil numérique n'est pas en soi un facteur d'innovation pédagogique, l'introduction seule de la médiation technique et de ses potentialités provoque chez les enseignants une volonté d'aller au-delà de leur vision d'un cours traditionnel et de faire évoluer leur posture. La présence de la médiation technique est un outil déclencheur d'une plus grande réflexivité de l'enseignant qui doit apprivoiser cet outil comme acteur supplémentaire dans le processus d'enseignement-apprentissage et dans l'espace même de la classe. En cela, mon hypothèse selon laquelle les relations sociales sont profondément influencées par l'introduction de l'outil numérique se valide, et les représentations limitées à trois pôles, où on chercherait à remplacer l'enseignant par l'outil numérique ou bien qu'on l'introduirait comme niveau neutre entre les acteurs ne peuvent pas être satisfaisantes pour rendre compte de la complexité du processus de médiation en cours de langue-culture comme j'ai essayé de le démontrer.

L'outil numérique est vécu comme un nouveau médiateur, acteur à part entière, qui doit de ce fait être intégré dans la relation entre l'élève et les savoirs, tout autant qu'entre l'élève et l'enseignant. Cependant, cette médiation n'est pas autodéterminée, elle est le résultat d'une action didactique prévue par l'enseignant. Et c'est sur cette portée didactique insufflée à l'outil par l'enseignant que portait ma deuxième hypothèse de départ. L'action de la médiation numérique n'est en effet pas limitée au moment du déroulé pédagogique du scénario en classe, elle s'étend hors de la classe, en amont et en aval. En amont, dans la conception didactique du scénario pédagogique par l'enseignant, et en aval dans l'appropriation des savoirs et compétences par les élèves et la construction progressive de leur autonomie face à cet apprentissage. J'affirmais alors que l'autonomie de l'élève dans un processus d'apprentissage appuyé par la médiation numérique, alors qu'il est déclaré ou perçu comme plus autonome, est en réalité le fruit d'une hétéronomie dictée par un guidage didactique renforcé. L'effacement apparent de l'enseignant est en réalité le résultat d'une présence en creux dans le dispositif numérique qui amène l'élève à suivre la volonté enseignante sans en avoir pleinement conscience. C'est alors qu'intervient la posture déterminante pour la résolution de la relation pédagogique instrumentée : celle de l'étayage. L'enseignant n'est pas simplement absent ou en retrait du processus de résolution des conflits cognitifs en classe, il est à côté de l'élève, dans sa Zone Proximale de Développement, pour lui permettre une mise à distance de l'outil et une réflexion métacognitive qui seuls pourront permettre une véritable progression de l'élève vers l'autonomie.

Ainsi, l'outil numérique transforme profondément la posture de l'enseignant tout au long du processus d'enseignement-apprentissage puisqu'elle lui demande un ajustement sur chaque arête de ce que j'ai tenté de dessiner sous la forme d'un sablier : en amont, lors de la didactisation des savoirs, premier niveau de médiation, pendant le déroulé du cours, lorsqu'il doit pouvoir s'adapter aux besoins de ses élèves en étayage, en tutorat, ou en retrait, mais aussi en aval, pour évaluer et remédier des savoirs et compétences qui n'auraient pas été maîtrisées. On aurait pu souhaiter le développement d'une partie plus centrée sur la création d'une zone de communication horizontale où ce n'est plus l'enseignant qui se tient dans la Zone Proximale de Développement de l'élève, mais ses pairs. Un travail de recherche sur le développement de la coopération et de la collaboration entre élèves par l'enseignant dans la société-classe pour un apprentissage actif et actionnel pourrait

être envisagé afin de compléter cette recherche et d'approfondir la dimension sociale de l'apprentissage. Mais je m'en tiens pour le moment là, en proposant aux enseignants de langue-culture un prisme d'observation de leur posture par le biais de la médiation numérique. Ce modèle n'a pas vocation à rester figé, mais au contraire à évoluer grâce au terrain, et à l'expérience acquise. Il sera également pour moi le moyen de continuer à interroger ma propre pratique et à l'enrichir en la mettant à distance et à l'épreuve des apports de la théorie.

Bibliographie

Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique: Mythes et réalités*. Paris: Retz.

Bailly, D. (1999). Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe. In *Les langues modernes*, vol. 3, p.8-25

Bihouix, P. & Mauvilly, K. (2016). *Le désastre de l'école numérique : Plaidoyer pour une école sans écrans*. Paris : Éditions du Seuil.

Bordallo, I. & Ginestet, J.-P. (1994). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette-Éducation

Bourgatte, M., Ferloni, M., & Tessier, L. (2016). *Quelles humanités numériques pour l'éducation ? : Ouvrage collaboratif édité en temps réel*. Paris: MkF éditions.

Bruner, J. S. (2011). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans M. Deleau & J. Michel, *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris: Presses Universitaires de France.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Éditions.

Cerisier, J.-F., (2014). La forme scolaire à l'épreuve du numérique. In TiceMed - Colloque international, Bonfils P., Dumas P., & Massou L. (2014). *Numérique et éducation: Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux*. (p.195-210). Nancy: PUN - Éditions universitaires de Lorraine.

Cicurel, F. (2017). *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Éditions Didier.

Cottier, P., & Burban, F. (2016). *Le lycée en régime numérique: Usages et compositions des acteurs*. Toulouse: Octarès éditions.

Cristol, D. (2018). *Oser les pédagogies numériques à l'école: Enjeux et exemples pratiques*. Paris: ESF sciences humaines.

Devauchelle, B. & Meirieu, P. (2016). *Éduquer avec le numérique*. Paris: ESF Sciences humaines.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies: De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: PUPS.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Hétier, R., & Fabre, M. (2017). *L'éducation, entre présence et médiation*. Paris: l'Harmattan.

Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Houssaye, J. (2014) *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.

Le Bouëdec, G., Lavenier, T., Pasquier, L., Lebrun, M. & Robin, J. (2016). *Les postures éducatives: De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. Paris: L'Harmattan.

Linard, M. (1996). *Des Machines et des Hommes*, Paris, L'Harmattan.

Longhi, G. (2009). *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Paris : Vuibert.

Martin-Juchât, F., Dumas, A. & Pierre, J., (2014). Logiques affectives des usages non pédagogiques du numérique en situation de cours. In TiceMed - Colloque international, Bonfils P., Dumas P., & Massou L. (2014). *Numérique et éducation: Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux*. (p.195-210). Nancy: PUN - Éditions universitaires de Lorraine.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.

Perraudon, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : Comment accompagner les élèves dans l'appropriation*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Serres, M. (2013). *Petite Poucette*. Paris: Ed. le Pommier.

Tardieu-Garnier, C., & Pugibet, V. (2005). *Langues et cultures: Les TIC, enseignement et apprentissage*. Paris, Dijon: Scérén-CNDP.

Tessier, L. (2019). *Éduquer au numérique ? : Un changement de paradigme*. Paris: MkF.

Tricot, A., Pierre-Demarcy, C., El Boussarghini, R. (1998). Définitions d'aides en fonction des types d'apprentissages dans des environnements hypermédia. In J.-F. Rouet & B. de La Passardière (Eds.), *Hypermédiats et Apprentissages 4*. (pp. 41-58). Paris : Presses de l'INRP / EPI

Vygotski, L. (1925/1994). *Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement* (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.

Vygotski, L. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schnewly B. & Bronckart J.-P., *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel : Delactaux et Niestlé.

Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. (L. & F. Sève, Trad.) Paris: Messidor.

Zimmermann-Asta, M.-L. (2015). *Apprendre par l'autonomie : l'appropriation du savoir par l'apprenant*. Lyon : Chronique Sociale.

Sitiographie

Acker-Kessler, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues. Une approche située*. (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg). Repéré à

<https://pdfs.semanticscholar.org/c09d/ebad27490b7612086ed8b83b6acd18e5e9ba.pdf>

Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. (2013). Journal officiel, 18 juillet 2013, p.11994. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>

Catroux, M. (2007). Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? Repéré à

https://www.academia.edu/7179111/Perspective_co-actionnelle_et_TICE_quelles_convergences_pour_lenseignement_de_la_langue_de_specialit

Cicurel, F. (2007). CHAPITRE 1. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?. Dans : Itziar Plazaola Giger éd., *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.giger.2007.01.0015.

DANE Académie de Créteil. (2014). Changement de posture et de culture de l'enseignant. Repéré à

https://dane.ac-creteil.fr/spip.php?page=article&id_article=550

Delahaye, J.-P. (2015). Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous. Rapport de l'IGEN, Inspection Générale de l'Éducation nationale. MENRS-GEN. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous-8339>

Demaizière, F. & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en LANSAD– Quand, comment, pourquoi ?, *Alsic* [En ligne], Vol. 17. DOI : 10.4000/alsic.2691

Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 160(4), (pp. 445-464). Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-445.htm>.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>

Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. Dans : B. Charlier éd., *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 137-154). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.charl.2007.01.0137.

MENESR. (2015). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (France), Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public. Note de service n° 2015-055 du 17-3-2015, Fiche 14 : Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier. Repéré à https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/encart6379_fiche14_404043.pdf

Muller F. (2008). *Manuel de survie à l'usage des enseignants, même débutants*. Paris : L'Étudiant. Repéré à <http://francois.muller.free.fr/manuel/tice/e.htm>

OCDE/Pisa. (2015). Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, 25(3), 153-167, Repéré à <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-153.htm>

Peraya D. & Peltier C. (2012). « Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changements de pratique. » *International Journal of Technologies in Higher Education*, 9 (1-2), pp.111-135. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22664>

Perrenoud, P. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme ni une méthode. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html

Puren, C. (2009). Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ?, Repéré à <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>

Puren, C. (2014). Contrôle vs autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires. Version longue de l'article publié sous le même titre dans la revue *EDL Études en Didactique des langues, Foreign Language Learning and Teaching Research*, n° 22 du LAIRDIL (Université Toulouse III Paul Sabatier), Repéré à www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/

Puren, C. (2019). L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel, Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b>, version du 26/12/2019

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique », *ASp [En ligne]*, 35-36. DOI : 10.4000/asp.1656

Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 79, novembre. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr>

Viala, A. (2014). Posture. Dans A. Glinoyer & D. Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, Repéré à <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/69-posture>

Web radio de l'Académie d'Orléans-Tours. (2013, 7 mars). « Posture et positionnement de l'enseignant de Lettres avec les TICE » [Épisode de webradio]. Dans *Des Souris et des Lettres*. Repéré à <http://webradio.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/spip.php?article142>

Annexes

Annexe 1. Table des figures :	92
Annexe 2. Les 9 indicateurs posturaux de Devauchelle	93
Annexe 3. Guide d’entretien — Corpus Pré-enquête	94
Annexe 4. Guide d’entretien — Corpus Chevrollier	95
Annexe 5. Règles de transcription	96
Annexe 6. Corpus des entretiens	97
Annexe 6.1. Corpus Pré-enquête	97
Annexe 6.1.1. Transcription entretien V. (professeur d’histoire-géographie et responsable TICE) 97	
Annexe 6.1.2. Transcription entretien A L (professeure d’anglais depuis moins de 10 ans) 100	
Annexe 6.1.3. Transcription entretien C (professeure d’espagnol chevronnée). 103	
Annexe 6.2. Corpus Chevrollier	109
Annexe 6.2.1. Transcription entretien A. (professeure d’anglais chevronnée) ...	109
Annexe 6.2.2. Transcription entretien J (professeure stagiaire d’anglais)	116
Annexe 6.2.3. Transcription entretien JP (professeur stagiaire d’allemand).....	122
Annexe 6.2.4. Transcription L (professeure d’espagnol chevronnée).....	126
Annexe 6.2.5. Transcription entretien M (professeure d’allemand chevronnée). 129	
Annexe 6.2.6. Transcription entretien P (professeur d’espagnol chevronné, référent TICE) 135	
Annexe 6.2.7. Transcription Y (professeur d’espagnol chevronné)	141
Annexe 7. Grille d’analyse des activités utilisant les outils numériques 146	
Annexe 8. Grille d’analyse des entretiens	147

Annexe 1. Table des figures :

Figure 1 : Le triangle pédagogique de Houssaye selon Puren	16
Figure 2 : Triangle de la situation d'enseignement-apprentissage de Rézeau	17
Figure 3 : Les deux « leviers » de la médiation pédagogique de Rézeau	19
Figure 4 : Modèle de la médiation didactique de Puren.....	20
Figure 5 : La place de l'instrument didactique selon Goigoux et Cèbe.....	23
Figure 6 : Tétraèdre des TIC de Lombard	26
Figure 7 : Carré pédagogique de Rézeau.....	28
Figure 8 : Modèle S.A.C.I. (Situations d'Activités Collectives Instrumentées) de Rabardel	29
Figure 9 : Le sablier de la relation pédagogique.....	35
Figure 10 : Graphique des activités utilisant le numérique en classe de langue-culture	47
Figure 11 : Tableau des outils numériques utilisés en classe.....	48
Figure 12 : Tableau de la fréquence d'utilisation des outils numériques en classe ...	49
Figure 13 : Tableau récapitulatif des objectifs pour un usage des outils numériques en classe.....	53
Figure 14 : Diversité des activités utilisant le numérique en classe pour chaque enseignant	55

Annexe 2. Les 9 indicateurs posturaux de Devauchelle

L'auteur propose une liste d'indicateurs qui doivent, selon lui, présider à la mise en place du scénario pédagogique utilisant les outils numériques par l'enseignant pour permettre à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage :

- la **maîtrise de la visée** plus que des objectifs : se fixer un cap sans s'enfermer dans un but précis à atteindre ;
- la **prise en compte des pré-connaissances et représentations** : permettre à l'élève de partir de là où il est réellement
- l'acceptation de la **variété des chemins** : accepter que chaque élève suive un chemin différent des autres, tout en respectant le cap choisi ;
- une **scénarisation adaptative et non contractuelle** : faire en sorte que la préparation de séance ou séquence comporte des espace-temps souples et adaptables et que les variations soient acceptées ;
- un **cheminement avec** celui qui apprend : accompagner c'est faire le chemin avec. Une fois le cap choisi, l'accompagnement repose sur l'autorégulation et la co-évaluation afin de permettre que le chemin parcouru facilite réellement l'apprentissage ;
- un **opportunisme cognitif** (profiter des événements) : savoir s'emparer du moment, de l'incident, s'il est pertinent et fait écho chez les élèves pour réorienter le chemin de l'apprendre ;
- l'**acceptation de la dissymétrie** : considérer la différence entre l'enseignant et l'élève non pas comme une contrainte hiérarchique mais comme une ressource qui s'alimente de la différence et du débat basé sur ces différences (connaissances, compétences, etc.) ;
- la **curiosité, inventivité, sérendipité** : aller voir au-delà des habitudes, découvrir, chercher, investiture pour améliorer le chemin de l'apprentissage ;
- le **souci de la structuration réflexive a posteriori** : s'obliger à garantir aux élèves un temps de réflexivité sur la séance et la séquence et que ce temps soit employé à structurer les compétences et connaissances travaillées

Pour Devauchelle (2016 : 74), « la posture de transmission (anthropologique) [de l'enseignant] est une synthèse de ces indicateurs. Un transmetteur est un passeur et non un diffuseur. Les situations pédagogiques que l'on construit doivent permettre le passage au sein d'un collectif apprenant. »

Annexe 3. Guide d'entretien — Corpus Pré-enquête

Introduction

Bonjour X, merci d'avoir accepté de répondre à mes questions. Dans le cadre de la construction du cadre de recherche de mon mémoire sur le thème de l'intégration des outils numérique dans l'appropriation des langues vivantes, je réalise une pré-enquête qui viendra éclairer et enrichir mes premières hypothèses et lectures théoriques.

Ce qui m'intéresse tout particulièrement aujourd'hui c'est le rapport de l'enseignant à ces outils dans le cadre de sa pratique pédagogique. Les modalités de ton usage, ton ressenti vis-à-vis de ta pratique et les finalités que tu y trouves.

J'ai donc 4 questions à te poser, notre discussion ne dépassera pas les 15mn. Si tu es d'accord avec cela je vais également enregistrer notre entretien afin de pouvoir le retravailler par la suite.

1. Comment utilises-tu le numérique dans tes cours ?
2. Quels sont les avantages du numériques ?
3. Quels en sont les inconvénients ?
4. Quel est selon toi un « bon usage » du numérique ?

Remerciements

Annexe 4. Guide d'entretien — Corpus Chevrollier

Introduction

Merci d'avoir accepté mon invitation à participer à cet entretien qui sera exploité dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de Master sur le thème de la posture de l'enseignant.e de langue-culture et de l'utilisation des outils numériques en classe. Notre entretien ne dépassera pas les 30mn, et sera guidé par quelques questions qui me permettront de recueillir tes perceptions, ton vécu et tes opinions en tant qu'enseignant.e sur le sujet. Afin de pouvoir transcrire et analyser tes réponses, cet entretien sera enregistré. L'enregistrement sera effacé une fois les résultats traités et ta participation restera anonyme.

1. Pour commencer, peux-tu me dire dans quels buts/avec quels objectifs, tu utilises les outils numériques dans ton cours de langue-culture ?
2. *relance possible* : Pourquoi les utilises-tu par exemple ? / Pour quel type d'activités y as-tu recours par exemple ?
3. Les utilises-tu fréquemment en classe ? (Peux-tu qualifier fréquemment ?)
4. Une séance pédagogique incluant des outils numériques est-elle plus chronophage d'après toi ?
5. *relances possibles* : a. dans sa préparation ? b. dans son application en classe ?
6. Comment te situes-tu dans l'espace de la classe lorsque les élèves utilisent des outils numériques ?
7. *relance possible* : Penses-tu que cette posture diffère de celle que tu as dans un cours « traditionnel » ?
8. Comment qualifierais-tu l'autonomie des élèves lors d'activités de langue-culture qui utilisent les TICE ?
9. Pour toi, quel impact ont les outils numériques en classe sur la communication ?
10. *relance possible* : et la communication entre les élèves ?

Remerciements

Annexe 5. Règles de transcription

« La transcription est une pratique minutieuse qui nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral » nous dit Francine Cicurel (2017 : 245). Et pour m'aventurer sur le terrain de cette tentative d'objectification de l'oral, j'ai suivi les recommandations du code qu'elle propose, avec le groupe de recherche IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral) du centre de recherche DILTEC (Didactique des Langues, des Textes, des Cultures) de l'université Sorbonne Nouvelle Paris III, et dont voici les règles pour les éléments prosodiques qui me concernent :

- : = allongement de la syllabe ou :: = allongement plus long de la syllabe ;
- + = pause ou ++ = pause plus longue ou +++ = pause au-delà de 5 secondes ;
- ↑ ou ? = intonation montante ;
- les majuscules indiquent l'accentuation ou l'emphase ;
- la scansion est marquée par des tirets : ma-jor-do-me ;
- les commentaires sur le non-verbal — rires, gestes — sont indiqués entre parenthèses et en italiques.

Pour plus de lisibilité de ces transcriptions, j'ai cependant fait le choix d'y ajouter de la ponctuation pour expliciter les groupements de sens qui me semblaient les plus évidents lors de l'écoute des enregistrements.

Annexe 6. Corpus des entretiens

Annexe 6.1. Corpus Pré-enquête

Annexe 6.1.1. Transcription entretien V. (professeur d'histoire-géographie et responsable TICE)

Introduction de l'entretien par CHERCHEUSE.

CHERCHEUSE : Ma première question qui porte donc sur comment utilises-tu le numérique dans tes cours ?

V : + Comment c'est une vaste question. Parce qu'il y a plein : de moyens différents de l'utiliser. Je peux l'utiliser déjà pour COMMUNIQUER avec les élèves, communiquer des informations, communiquer des documents, + communiquer des activités. + Je m'en sers également pour faire des recherches + sur Internet + notamment donc des recherches documentaires. Je m'en sers également pour créer, euh c'est plutôt les ÉLÈVES cette fois qui vont créer. Euh alors ils peuvent créer beaucoup de choses différentes : du traitement de texte, du diaporama, + parfois des :: feuilles de calcul mais aussi des vidéos, des enregistrements audio. + Je crois que c'est les trois principales :, ici, fonctions : que moi j'utilise. Ouais. Communiquer, créer + et puis rechercher.

CHERCHEUSE : Quels sont les avantages du numérique ?

V : (s'éclaircit la gorge) Alors, + de mon point de vue le numérique ne remplace pas tout, c'est-à-dire :: qu'à partir du moment où une activité + peut fonctionner sans numérique, bah il vaut mieux peut-être parfois faire l'activité sans numérique et puis gagner en efficacité. Par contre dans certains contextes je pense que le numérique peut être FACILITATEUR. Pour moi c'est vraiment un outil qui facilite. C'est-à-dire que quand on a besoin de transmettre rapidement une information, quand on a besoin de distribuer rapidement + un document etc. ou aussi pour ++ commencer à DIFFÉRENCIER les usages entre élèves + par exemple avec :: + Enfin je prends un exemple les + J'ai un document vidéo + que je veux faire découvrir aux élèves, + si j'ai pas :: de :: + d'outil numérique à disposition, je vais être en difficulté pour le montrer. Si j'ai accès à un vidéoprojecteur je peux très bien le projeter directement sur un : sur un écran la vidéo mais je vais la projeter une fois, peut-être deux, mais je

vais pas aller au-delà de deux fois, à mon avis, de projections, alors que Si j'ai l'outil tablette à disposition, je vais pouvoir :: bah ++ donner un LIEN vers la vidéo à tous les élèves, et chaque élève va pouvoir voir la vidéo à son rythme, + faire pause, prendre le temps d'écrire, revenir en arrière, + et : au final ça permet ici un traitement plutôt différencié quoi du document. Donc c'est un outil qui facilite. Même chose pour :: la recherche, on va PAS avoir besoin de : quand on a : quand on est équipé tablette comme nous ici à Ste M., on a pas besoin de réserver tout le temps une salle informatique ou dès qu'on a une petite recherche :: à faire dans le cadre du cours, un mot-clef qui nous manque ou quelque chose, eh bien on peut tout de suite en fait faire appel à : la tablette pour pouvoir + répondre au besoin. Donc pour MOI c'est un outil qui facilite.

CHERCHEUSE : Au contraire quels en sont les inconvénients ?

V : Bah :: parfois quand une ACTIVITÉ repose uniquement sur :: justement, on parlait de la création, + voilà, ++ VIA le numérique, on peut se trouver limité quand la technique nous abandonne. + Parce que parfois ça peut arriver. On peut très bien avoir + une panne d'un outil ou alors on peut aussi être :: faire face à des difficultés du côté des élèves. C'est-à-dire qu'on a prévu ::, voilà, on a peut-être surestimé leur capacité à utiliser l'outil et on peut se retrouver parfois, + bah à PRENDRE beaucoup de temps à expliquer comment fonctionne telle ou telle application, tel ou tel logiciel, + et : au final on perd l'objectif qu'on a fixé initialement. L'objectif qui est généralement notionnel, + à la base. + En termes de compétences. Finalement on est plus sur le comment et on perd un petit peu de vue l'objectif initial. Ça c'est peut être un premier défaut. Après d'autres défauts : + Bah c'est ce que je disais juste avant, c'est-à-dire que si on a une activité qui fonctionne déjà très bien sans le numérique bah :: Faut pas faire du numérique pour faire du numérique quoi. Faut vraiment que ce soit dans le :: + Justement, qu'il facilite les choses. S'il est là et qu'il RALENTIT le processus du cours. S'il est là et qu'il PERTURBE la bonne compréhension + de l'élève ou voilà : Il sert à rien. Donc il vaut mieux : Parfois on est tenté de faire du tout numérique, quand on a tous les outils à disposition. + Faut pas tomber dans ce travers là je pense. Ça peut être tentant mais ::

CHERCHEUSE : Et du coup dans cette, dans la prolongation de cette idée du « tout numérique », pour toi quel est un « bon usage » du numérique, dans un cadre pédagogique ?

V : Bah justement, un usage pédagogique : en lien :: voilà, avec le numérique. C'est-à-dire que le numérique pour le pédagogique, pas le numérique pour le numérique. C'est-à-dire que l'activité elle doit d'abord être pensée :: + en termes d'objectif notionnel, en termes d'objectifs : en termes de compétences à mettre en œuvre. + Si on perd : + du point de vue : + ÇA, si on perd du point de vue par exemple : le BO aussi, + on est dans un numérique qui est plutôt là finalement comme : ++ JEU ou comme :: Et c'est pas vraiment sa fonction. On est pas dans une fonction ludique quoi du : + numérique. Donc plutôt pour le pédagogique. Toujours au service du pédagogique. Pour moi c'est vraiment ça le plus important.

Remerciements, fin de l'entretien.

Annexe 6.1.2. Transcription entretien A L (professeure d'anglais depuis moins de 10 ans)

Introduction de l'entretien par CHERCHEUSE

CHERCHEUSE : Donc, ma première question : comment utilises-tu le numérique dans tes cours ?

A L : Ok. + Alors tu veux dire dans ma PRATIQUE, ou dans la construction du cours ?

CHERCHEUSE : L'un et l'autre.

A L : Ok. ++ D'abord dans ma préparation de cours, j'utilise le numérique. + Enfin ::, dans les : + Ça peut être dans la RECHERCHE, de documents, j'utilise régulièrement internet. J'utilise beaucoup + en langues vivantes :: + des sites comme YouTube, mais aussi comme :: + AudioLingua, des choses comme Hello, ++ qui sont + qui sont des ressources AUTHENTIQUES, et c'est ce qu'on nous demande donc du coup j'utilise régulièrement ça. Euh après :: une fois que j'ai construit, à partir de ces documents authentiques que j'ai pu piocher + sur internet, ++ dans la MISE EN ŒUVRE des apprentissages, là je vais essayer de : d'utiliser souvent ++ ouais dans ma séquence je vais utiliser souvent : ça peut être des applications différentes sur la tablette, ou enfin je sais pas si tu veux que je te les NOMME, tout ce que j'utilise... ce qui est attendu comme réponse (*rire*) ++ donc par exemple ça peut être + Après dans mon cours en fait, j'utilise, ++ comment t'as dit ça ? Le numérique ?

CHERCHEUSE : Les outils numériques.

A L : Les outils numériques, je les utilise + au moment de l'apprentissage, et au moment de l'évaluation. Au moment de l'apprentissage ça peut être + effectivement aller VOIR cette : ce document directement sur le site. Ça peut être aussi utiliser :: un site comme Socrativ ou + des :: Google Forms pour + les faire réfléchir, faire des questions en direct, etc. Ou alors ça peut être utiliser des applications comme Puppet Pals qui est un site de marionnettes + pour que EUX s'expriment à travers l'outil informatique. Et au moment de l'évaluation ça peut être ::, je l'utilise aussi dans des choses comme Story Bird, je sais pas si tu connais, là où ils vont avoir des images et ils doivent écrire. En fait c'est très proche de ce qu'ils auraient fait + de ce qu'on aurait pu faire avant, où j'aurais donné une photocopie avec une image et puis

ils auraient rédigé en-dessous. Là c'est le même travail, mais + peut-être que ouais, ça :: c'est pas la même approche donc du coup peut-être qu'on a :: + ils N'ONT peut-être pas la même motivation. (*rires*)

CHERCHEUSE : Ok. Donc ça pose la question pour toi, du coup, quels sont les avantages du numériques ?

A L : Ouais, les avantages du numérique ++ Moi je dirais l'ACCÈS à :: + L'accès pour les élèves et pour l'enseignant à des ressources auxquelles on n'aurait pas accès sinon. Je pense aussi à Skype in Class, où on peut Skyper d'autres ++ d'autres classes, d'autres intervenants du MONDE même, avec des indiens par exemple, on a pu discuter avec un chercheur indien, des choses auxquelles on aurait jamais eu accès, donc ça c'est un énorme avantage. Accès à + AUTRE chose. A des mondes auxquels on n'aurait pas eu l'accès sans le numérique. + Une certaine motivation pour les élèves. + Après parfois c'est un peu DÉGUISÉ. Faire des activités de façon un peu « déguisée ». (*rires*) ++ Ouais c'est ça :: proposer des situations peut-être plus stimulantes, plus MOTIVANTES pour les élèves. Je dirais que ça c'est un des avantages. Et aussi, dernier avantage, je dirais des diversifi.. différencier. DIVERSIFIER la pratique et DIFFÉRENCIER les niveaux.

CHERCHEUSE : Ok. Et quels en sont les inconvénients ?

A L : + Les inconvénients, c'est :: ++ Ça prend beaucoup de temps. (*rires*). De se FORMER à l'outil, de faire des recherches. + Les inconvénients aussi c'est que lorsqu'on a construit toute une séance sur + quelque chose d'informatique et que ça marche pas le jour J, bah il faut toujours avoir un « plan B », il faut avoir une solution avec et sans. Ça c'est pas évident quoi. Même si c'est :: + parfois c'est même un peu décourageant. On se dit ouais bah nan, si ça va pas marcher, si ça ne marche pas c'est pas la peine que je me lance là-dedans.

CHERCHEUSE : Pour toi, quel est un « BON usage » du numérique ?

A L : ++ C'est quand ++ le numérique est OUTIL. Et que NOUS ne sommes pas outils du numérique. ++ C'est quand :: ++ Quand c'est le moyen :: + Oui, quand c'est le MOYEN et pas le but. Et ça c'est pas facile, parce que parfois même nous on se perd, on se dit « ah c'est bien je vais utiliser telle application » au lieu de se dire

« ah c'est bien je vais faire ça donc je vais utiliser telle application ». Et c'est ça le :: +
C'était quoi ta question ?

CHERCHEUSE : Qu'est-ce qui fait pour toi un « bon usage » du numérique ?

A L : Ouais c'est ça, un bon usage. Beh c'est ça, c'est un peu trouver le : +
arriver à placer correctement le curseur. Parfois c'est un peu difficile. + Et puis aussi,
++ faire que les élèves se rendent compte que oui, oui, c'est aussi QUE un outil, et
c'est pas le BUT. Donc euh oui, c'est ça pour moi un bon usage. Et ça c'est : + En
fait c'est les faire progresser. Comme on aurait dit un bon manuel, ou un bon
document, pour moi c'est vraiment ça quoi + ça doit juste rester un moyen. Par
contre + effectivement, qui peut être tremplin. Voilà.

Remerciements, fin de l'entretien.

Annexe 6.1.3. Transcription entretien C (professeure d'espagnol chevronnée)

Introduction par CHERCHEUSE

CHERCHEUSE : Première question : comment UTILISES-tu le numérique dans tes cours ?

C : Alors :: ++ De plus en plus régulièrement. Sous forme de ::: Voilà compréhension. Donc nous, c'est vrai qu'en Seconde où :: y a la tablette, c'est quand même plus facile, de l'utiliser. Alors pas au quotidien forcément, + mais dans certain types d'activités. J'ai commencé beaucoup avec les compréhensions orales, pour justement, + notamment en Seconde, différencier, et qu'ils puissent écouter le nombre de fois nécessaire. Parce que pour certains :: on fait la pause ::, on fait voilà, tant pis, là c'est un exercice, on essaye de COMPRENDRE, donc beaucoup comme ça au début. Après en termes de recherches aussi. + De plus en plus dans les tâches finales, notamment pour des vidéos, des montages, des réalisations, voilà :: + type projet qu'on est en train de faire [eTwinning sur mur collaboratif] ++ voilà. En Terminale, aussi pour l'utilisation du :: dictionnaire, aussi, toutes ces applications ++ Je suis en train de chercher en même temps, (*rires*) je réfléchis. + En Terminale :, + là où on a pas la tablette, + c'est vrai que cette année, + particulièrement, + ça me pose problème en fait, parce qu'on a commencé à prendre des habitudes avec les Secondes déjà sur deux ans, et parfois, tu vois, tu vas prévoir :: + peut-être 5mn, + ou juste CONSULTER, et là tu dis ah mince, et bah ils utilisent leurs téléphones. C'est vrai que j'accepte par rapport à ça ::, le :: téléphone. ++ Voilà, autrement ils sont un petit peu + On avait l'usage aussi du labo de langues. Avec les Terminales c'est vrai que ça + Ou même + Enfin les Secondes du coup j'y vais beaucoup moins, parce que j'utilise la tablette à la place. Pour les Terminales je me rabats encore un peu sur cette solution, + sur vraiment :: qu'ils soient en contact :: voilà, + les emmener sur les sites VerTaal, + des petites choses comme ça là, pour qu'ils puissent écouter enregistrements, ou les mettre carrément sur + TVE, voilà. + Donc ++ Ouais. Je trouve que j'utilise de plus en plus, alors même si NOUS, on ne maîtrise pas toujours cette technologie (*rires*), eux sont quand même plus à l'aise avec ça, les élèves, et + en général +, ça se passe pas trop mal. Même si c'est vrai qu'il faut prévoir des à côtés (*rires*) des petites :, + comment dire, + des petites, ++ ouais des activités au cas où, des + il y a quand même une part de technique qui est

un peu pénible parfois, si ça capte pas, si enfin voilà + Mais ouais, je pense que oui, je l'utilise de plus en plus REGULIÈREMENT, et :: ++ ça dynamise, c'est vrai. Enfin y a pour et contre. C'est quoi la question d'après ? (*rires*)

CHERCHEUSE : (*rires*) Quels sont les avantages ? Quels sont les avantages du numérique ?

C : C'est quelque chose, c'est vrai, qui ++ qui leur PARLE. + Enfin, voilà. + Par contre ils vont entendre tablette, ils vont pas entendre peut-être la consigne avec. Donc ++ C'est un outil avec lequel ils aiment bien travailler, maintenant je suis pas sûre qu'ils y arrivent ENCORE, à le MAÎTRISER, mais vraiment dans + Voilà, je PENSE qu'ils choisissent la facilité puisqu'ils se disent que la tablette, l'outil numérique, enfin tout ce qu'on veut, ç'ava être : c'est plus simple, donc ça demande moins d'effort. Pourtant c'est le contraire, faut vraiment qu'ils :: + justement qu'ils s'investissent, parce que c'est pas le :: la tablette qui va traduire le truc, enfin voilà c'est :: Et + pour CERTAINS, je pense qu'ils associent tablette peut-être avec quelque chose de « ok, c'est plus... c'est moins du travail » donc c'est plutôt positif, mais c'est pas parce que ça SEMBLE être MOINS scolaire qu'on demande pas de boulot. Voilà. Et pour certains je pense qu'ils font pas encore trop le lien. (*rires*) Après c'est vrai que quand tu leur proposes dans activités comme ça, ils sont plutôt motivés. Là ça rejoint le thème (*rires*) de la MOTIVATION, mais :: + a priori, même dans la mise en groupe l'autre jour, enfin, ++ c'est pas un truc qui les rebute, ++ si je leur ramène une compréhension écrite, ils vont peut-être être un peu moins :: ++ on va plutôt entendre comme ça des (*soupir*) voilà, après ça veut pas dire que le travail qu'on va faire sur la tablette va plus les intéresser, mais le fait qu'on UTILISE l'outil, je pense que c'est quelque chose qui les : + ouais, qui leur plaît. Donc plutôt un bon avantage, on se dit bon déjà on part pas avec + ça peut peut-être permettre de faire passer des notions qui sont un petit peu plus pénibles ou : voilà + Après + C'est apprendre à GÉRER l'outil, et de pas se laisser déborder, par rapport moi je trouve à l'enseignant. Moi j'y trouve aussi des avantages, c'est vrai que ça a un côté pratique, ça fait aussi des évaluations + un peu plus DYNAMIQUES, moi j'ai adoré le coup des castings, c'est vrai qu'ils montrent leur originalité en même temps, et ++ et ++ voilà, c'est une autre façon de corriger. C'est une autre façon de voir. On n'y passe pas MOINS de temps. Sinon pire. Parce que tu les réécoutes 50 fois :: Mais :: ++ Je trouve que c'est aussi, oui, motivant pour le :: prof. Ouais, ça rejoint vraiment la

motivation. Je pense que le premier avantage c'est ça, ça leur parle, donc du coup, bah ils s'investissent. Voilà. ++ Qu'est-ce qu'on y voit d'autre comme avantage ? +++ Je sais pas ça va peut-être me revenir après (*rires*).

CHERCHEUSE : On n'est pas pressées. (*rires*) Ça va peut-être t'aider à revenir, quels en sont les inconvénients ?

C : Ouais... Donc là ouais, du coup je trouve vraiment la GESTION ++ Pour moi ils associent + Quand tu leur demandes de faire un travail, alors là pour le coup même si c'est à l'écrit + ils vont avoir ce RECOURS à l'outil numérique pour le traducteur, et là c'est TRÈS difficile de leur faire :: + (*soupir*) C'est mon combat (*rires*). Je pense que + je sais pas + je pense que c'est le traducteur qui va gagner pour finir, j'en sais rien, voilà. Mais malheureusement :: (*soupir*) + T'as beau leur dire, tu vois là même réflexe tout à l'heure, + il était bien sur WordReference ou un autre dictionnaire, ++ et bah le problème c'est qu'ils ne savent même pas CHERCHER dans un dictionnaire en fait. Il m'a mis le mot, je sais plus quoi, agrandi, mais le : conjugué. + Donc ça pose déjà un problème. Ils sont tellement habitués à « je veux trouver ÇA et hop » donc bah + traducteur il va donner ça, mais + hors contexte, mais + voilà. Donc ça c'est VRAIMENT, je trouve, un :: écueil parce que pour le coup (*soupir*) + comment se BATTRE avec la technologie ? + Là ça c'est dur. Pour qu'ils comprennent que + ils ont tous les outils, ils ont beau avoir leur petit fascicule là ::, ils ont le vocabulaire ::, ils ont :: + qu'ils aient plein d'outils autour d'eux c'est pas ça qui me dérange, + mais c'est de PAS faire l'effort de :: RÉFLÉCHIR (*rires*) à la langue en fait. Et de se dire « ah la la, mais on trouve de tout sur internet. » + Donc c'est + Internet ça va être LA Bible. Ou les traducteurs, ou la : + Et donc ça enlève ce :: + cette idée de : je VAIS essayer de construire un truc qui soit BIEN, avec les objectifs qu'on a demandés. + Non. + Je réfléchis à mon texte en français, je vais essayer de le faire bien mon texte en français, de respecter les consignes, + mais + hop, + et après je me casse pas la tête, bah elle a demandé ça, bah c'est du boulot hein (*rires*). Donc, non mais pour certains c'est ÇA. Ils ont bien compris ce qu'il fallait faire. Ils vont te faire le texte EN FRANÇAIS, et puis après :: hop y aura plus qu'à convertir et tout va bien quoi. ++ Et ça c'est GÊNANT parce qu'en fait ils n'apprennent pas à réfléchir dans la langue quoi. ++ Ils n'apprennent pas à réfléchir. + Et ils se contentent, ils n'ont même pas ce regard CRITIQUE par rapport à la réponse qui leur est donnée. ++ Parce que je suis sûre que s'ils réfléchissaient deux secondes, ils

verraient bien qu'un :: + 'tengo je sais plus quoi', l'exemple qu'on a eu, je sais plus quoi (*rires*), bah voilà quoi, + c'est pas possible. ++ Avec un MINIMUM de je sais pas moi ++ Bref. Donc ouais, ça c'est, ça les a :: + Enfin, ils vont se contenter de la facilité, SANS regard critique par rapport à + ce qui : + Ça pourrait être un OUTIL pourquoi pas, qu'ils me fassent un :: qu'ils aillent chercher sur le traducteur UN mot, mais qu'ils comprennent que c'est PAS, que ça peut PAS traduire la pensée de quelqu'un. Enfin je veux dire, il y a un CONTEXTE, il y a une INTENTION. + Donc ça c'est vraiment un problème je trouve. Par rapport à ça. Après voilà, côté technique c'est vrai que s'il faut que tu prépares un cours avec que des TICE, (*soupir*) tu te dis bah forcément, c'est MIRACLE si tout fonctionne comme tu l'as pensé quoi. + Là comme tu vois, tout à l'heure j'avais ZAPPÉ, j'ai bien fait mon Padlet, tout machin, j'ai zappé de remettre + les droits. Enfin oui + Donc y a TOUJOURS un truc, que ce soit NOUS, en mauvaise manip, en préparation, ++ ou une mauvaise manip des élèves, et là tu vois, + hop + je sais pas comment elles se sont débrouillées + mais l'enregistrement disparaît. Elles ont fait le travail, elles ont fait machin, arrivées à la fin de l'heure (*tape dans ses mains*), mince elles n'ont plus rien à proposer quoi. ++ Donc y a toujours ce côté technique qui nous oblige je pense à être, euh bah bienveillant, et un peu plus INDULGENTS. Alors attention à pas :: + parfois ça peut être la facilité pour que les élèves en abusent « ah bah ça fonctionnait pas quoi ». + Ouais... (*rires*) Donc bon après c'est l'habitude aussi et tu connais ta classe, tu connais les élèves, ++ ouais. Ce serait le côté technique, que là on peut difficilement maîtriser, c'est vrai que parfois on a une coupure machin, ++ l'autre fois tout bête, mon ordinateur, le fil coupé le machin (*rires*) l'écran + ne s'allumait pas, j'avais besoin du vidéoproj, donc en fait le vidéoproj m'a servi d'écran. + Je pouvais pas. + Je tapais comme ça (*mime de se retourner*). ++ Donc bah voilà, faut S'ADAPTER, faut savoir s'adapter. Et ++ Et un inconvénient +++ Alors c'est peut-être plutôt un avantage pour le coup, le fait qu'ils se lancent plus à parler. ++ Même si ça leur fait peur, parce que en fait :: dans les évaluations, les trucs comme ça, où « oh, mais j'aime pas me voir madame : », voilà, mais ils y vont, ils parlent quand même, certains vont rentrer vraiment dans le JEU ::, ++ et peut-être que pour certains ça peut déclencher quand même + l'expression. ++ Je suis en train de me refaire le film des différents élèves, des personnalités, + je me dis que là j'ai UN élève en tête, + très introverti, + qui pour lui +, ça c'est pas possible, mais c'est déjà pas possible de parler. Donc euh... L'OUTIL, enfin je veux dire là c'est pas le truc en plus. Mais

autrement, pour des élèves qui sont en difficultés ::, ou qui n'osent pas parler en classe, bah ils font quand même le travail :: via tablette, enregistrement, des choses comme ça, ça c'est des choses qu'ils font quand même. Donc je me dis que c'est plutôt positif aussi, ça les engage plutôt à + s'exprimer. Voilà.

CHERCHEUSE : Dernière question, pour toi quel est un « BON usage » du numérique ?

C : The last but not the least (*rires*), en termes de questions ! Un bon usage du numérique ? +++ Tu veux dire au sein de la classe ? Enfin ::

CHERCHEUSE : Que ce soit :: + enfin ton opinion sur ce que va être une BONNE finalité dans la classe ou pour toi ? + Qu'est-ce qui :: pour toi fait, dans cette expression « bon usage », + fait sens ?

C : Ouais ++ Bah là pour le coup, + le projet eTwinning, + c'est du concret. Et tu vois, rien que le fait de leur rappeler, + je leur ai redis, + bah peut-être que ce serait bien, ils ont tendance « bah on est pas obligé de nous voir madame ? ». + Bah on va s'adresser à des Espagnols, donc bah ce serait sympa quand même de vous présenter. + Et là tout de suite ils l'ont vu autrement, ils se sont pas dit « ah bah non je vais pas faire voir ma tête, + ah bah oui, faut qu'on se présente, on parle à des gens ». C'est pas :: + Donc là on rentre vraiment dans le concret pour le coup. Donc ça pour moi, c'est :: ce serait un des avantages de TOUS ces outils, ce serait de pouvoir être en contact avec :: vraiment LE CONCRET, et pour le coup là les Espagnols ++ Après tout ce qui peut les ramener à :: + Le bon usage c'est vraiment se rendre compte :: + même que ce soit dans les infos ::, que ce soit dans : + C'est que ça permette de rencontrer l'authentique, en fait. Parce que nous en classe on est pas au... Enfin on est authentique (*rires*) mais je veux dire au niveau de la langue voilà. Qu'ils se rendent compte + du VRAI. Et grâce à ces outils là, c'est quand même + par rapport à MA génération où on entendait des :: + audios didactisés, enfin on était vraiment, des MISES en situation, ok ça nous plongeait dans un + mais là ce qu'on leur propose maintenant comme enregistrement c'est du réel, c'est des extraits + voilà, aussi bien du journal télévisé, que de je sais pas quoi, + d'un extrait de radio, enfin, + c'est un VRAI outil. Alors c'est vrai que c'est peut-être plus difficile parfois à comprendre, + MAIS ils entendent des accents différents, ils entendent : + oui des sujets, des supports, et je trouve que ça c'est super riche. Donc c'est les AMENER au plus PRÈS, enfin vraiment, qu'ils :: + comme tu disais, que la LANGUE

ça soit une langue, pas juste l'outil. La pub Ikea elle a fait son, elle a fait son, + parce qu'ils sont + « ah mince, Ikea » mais du coup ça :: + voilà, mais on était quand même dans le contexte « ah bon ils ont fait ça, c'est vraiment une pub », bah je dis OUAIS, ça a été une campagne. ++ Donc c'est les amener dans : + Parce qu'ils ont beau se dire que l'Espagne c'est à côté, eh bah ça leur paraît en fait ++ ils s'imaginent PAS en fait qu'il y a les deux :: (*rires*) deux sociétés qui vivent, qui fonctionnent en parallèle en fait. Et se dire à un moment donné, tiens bah là au même moment, + chez les Espagnols ils sont en train de bosser sur des vidéos pour vous les envoyer, + bah je sais pas, ça met vraiment de la réalité à la chose. Donc ÇA vraiment je trouve que c'est des bons usages sur lesquels NOUS on a pas eu accès en fait, et + ça permet d'ancrer dans la réalité et ça c'est vraiment RÉEL pour le coup... Grâce au virtuel (*rires*). Tiens c'est pas mal comme conclusion ça ! (*rires*)

Annexe 6.2. Corpus Chevrollier

Annexe 6.2.1. Transcription entretien A. (professeure d'anglais chevronnée)

Introduction de l'entretien par CHERCHEUSE

CHERCHEUSE : Donc pour commencer, peux-tu me dire dans quels buts ou avec quels objectifs, TU utilises les outils numériques dans ton cours de langue-culture ?

A : Alors, dans quels buts, avec quels objectifs, alors, ça dépend ce que t'appelles, qu'est-ce que tu appelles :: TOI les outils numériques ? Si c'est :+ le labo :, la salle multimédia :, si c'est les téléphones, enfin ::, qu'est-ce que :: (*hochement de la tête de la chercheuse*) Voilà, c'est : tout ça. Ça peut être n'importe quoi ? (*hochement de la tête de la chercheuse*) Voilà, si ça peut être n'importe quoi, ça peut être pour faire une webquest par exemple. Les emmener en salle multi pour qu'ils puissent faire une webquest pour pas manger trop : de données mobiles, parce que bon ils pourraient très bien faire ça sur : sur leur téléphone +. Ça peut être pour : pour leur faire découvrir + de la vidéo en autonomie, plutôt que de travailler avec la le groupe classe, que chacun travaille en autonomie. Ça peut très bien être des travaux soit : + en autonomie en groupes, c'est-à-dire ils ont une vidéo, enfin, plusieurs groupes dans la classe, plusieurs vidéos, ça peut être la même vidéo mais travaillée en autonomie : totale + euh c'est vraiment en général pour ++ tout ce qui est GESTION du temps. C'est à dire qu'ils ont un temps donné d'imaginons dix minutes, mais les dix minutes en question ils gèrent : leur travail comme ils l'entendent, c'est pas MOI::, c'est pas à MOI de gérer leur temps. C'est bien À EUX de gérer leur temps selon LEURS besoins. Donc : donc voilà essentiellement comment et pourquoi j'utilise euh soit les téléphones, soit + soit l'ordinateur puisque j'ai pas eu accès aux tablettes peut être que sinon j'aurais utilisé les tablettes, mais je n'ai pas eu ce privilège (*rires*) donc du coup j'ai fait avec ce que j'avais + les ordinateurs mais essentiellement les téléphones. Beaucoup, beaucoup les téléphones. Plus que les ordinateurs. Pour faire de la recherche aussi. Alors voilà ils ont toujours leurs applis sur les téléphones ++ toujours les MÊMES hein, WordReference pour la recherche de mots ou la recherche de prononciation, prononciation des mots ++ donc voilà essentiellement comment, comment j'utilise en fait ça.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu les utilises, est-ce que tu dirais que tu les utilises fréquemment, et si oui, peux-tu QUALIFIER fréquemment ?

A : Alors + assez fréquemment. Moins : avec les secondes, ne serait-ce que pour des questions +++ j'ai envie de dire matérielles + parce que les petits secondes ils arrivent du collège, alors bon peut-être un peu moins sur la fin de l'année, mais en début d'année ils n'ont pas tous un téléphone portable :: et quand ils ont un téléphone portable bah ils ont : + peu de données mobiles en fait sur leur + sur leur téléphone portable quoi. Donc du coup ++ c'est pas trop possible avec eux parce que bah voilà vraiment pour des questions + matérielles parce que sinon je le ferais également. En revanche en Première alors cette année j'ai pas de Terminale, mais en Première et d'habitude en Terminale c'est très fréquent. Ça veut dire que + c'est + c'est quasiment à chaque cours ++ ou un cours sur deux mais c'est très très fréquent. Très fréquent.

CHERCHEUSE : D'après toi, une séance pédagogique qui inclut des outils numériques est-elle plus chronophage ?

A : + Est-ce que c'est plus chronophage ? Euh ++ pas spécialement. Je pense que c'est plus chronophage à la PRÉPARATION, mais au final + une fois que ++ que c'est préparé et que c'est + assez correctement préparé, on n'est jamais ++ tout à fait satisfait de ce qu'on fait mais voilà, une fois que tu as à peu près ficelé j'ai envie de te dire :: ce que tu as voulu mettre en place, en réalité c'est quand même un gagne-temps en classe. Moi je le vois avec les QR codes en particulier. Clairement c'est un vrai gagne-temps. C'est à dire que plutôt que + de ++ passer la vidéo trois fois, l'audio trois fois et puis bah voilà + ils ont dix minutes pour faire, sur leurs dix minutes, ils gèrent comme ils l'entendent, ils ont leurs écouteurs, ils gèrent comme ils l'entendent très sincèrement, en réalité c'est un gagne-temps plutôt que de les perdre parce que bah voilà ++ tu vas + tu vas TOI, alors t'essaies de pas perdre de temps alors tu dis bah allez trois fois puis on n'en parle plus, deux fois puis on n'en parle plus, LÀ, c'est plus bah « vous avez dix minutes » et puis CHACUN fait comme il l'entend, revient s'il veut revenir en arrière :, s'il veut aller plus vite enfin voilà c'est, c'est vraiment bien plus intéressant et moi je trouve que c'est plus un gagne-temps qu'une perte de temps.

CHERCHEUSE : Et dans — tu parlais de la préparation — dans ta préparation, est-ce que ça joue beaucoup sur le temps, est-ce que ça a joué et moins maintenant ?

A : Dans le sens, tu veux dire, est-ce que moi ça me prend plus de temps à MOI en temps de prep ? + En fait c'est une, j'ai envie de te dire, c'est ++ une fois que tu t'y es mis, tu prends, ça te prends pas TANT de temps que ça, c'est à dire que, ça te prend du temps quand tu ne sais pas manier les outils, c'est ça, quand tu t'es pas à l'aise avec les outils, euh oui ça te prend du temps. Parce que bah voilà :: le moindre petit truc que tu veux ajouter, enlever, préparer, :: faire les choses correctement, inclure dans un document ou autre, c'est un peu l'horreur, ou alors mettre un lien vers un autre document, que TOI t'aurais préparé en ligne ou quoi, clairement oui, au début ça prend du temps. Mais une fois que t'as compris COMMENT fallait faire, euh + très sincèrement :, c'est un vrai gain de temps, t'es habituée, tu sais sur quels sites aller, tu sais + bah quels sont ++ comment dire ça + bah comment faire tout simplement, donc vraiment, la marche à suivre quoi. Donc du coup au final, tu perds pas de temps parce que tu sais, voilà tout est enregistré, tu sais que si tu veux faire un QR code, si tu veux faire en planche, si tu veux l'imprimer dans un document, si tu veux faire ceci, sous Word comment tu vas faire, si tu veux mettre dans un PDF comment tu vas faire :. Enfin une fois que tu es habituée c'est super rapide, si tu veux inclure un lien vers, j'en sais rien moi, vers Learning Apps ou vers + YouTube ou vers : la Quizinière, un truc, peu importe, un site, peu importe ce que tu veux faire, c'est assez simple en fait. C'est assez simple. Mais + faut + au début ça prend du temps. Au début bah tu tâtonnes, tu fais des bêtises, puis alors là :: tu induis un peu les gamins en erreur, mais euh mais c'est quand même un vrai gain de temps au final.

CHERCHEUSE : On a parlé du temps, comment est-ce que tu te situes, toi, dans l'espace de la classe lorsque les élèves utilisent des outils numériques ?

A : Bah + Pas différemment en fait de quand on utilise pas des outils numériques (*rires*) c'est à dire que bah ++ la classe c'est mon domaine hein (*rires*) ils sont habitués, donc je me promène, voilà + qu'ils aient des outils numériques ou qu'ils n'aient PAS d'outils numériques, très sincèrement ça change PAS grand chose puisqu'au final bah euh je me promène dans la classe, je vais les voir, je vais voir ce qu'ils font, s'ils ont besoin d'un coup de main ils lèvent la main, ceux qui lèvent pas la

main bah quoi qu'il adienne de toute façon + tu vas faire un tour :: voir ce qu'ils sont en train de faire, parce que malgré tout + ils sont + ils ont accès étant donné qu'ils sont sur des outils numériques ils ont accès quand même à tout le web, donc aller quand même checker qu'ils sont pas en train de +++ je sais pas moi, en train d'aller regarder le dernier clip de Beyoncé :: sur YouTube alors que toi tu es en train de leur faire un truc sur la peine de mort, donc euh voilà :. Clairement c'est plus ça, c'est plus aller vérifier ce qu'ils sont en train de faire et puis donner un coup de main à ceux qui sont un peu plus en difficultés ou qui ont besoin d'être un peu plus guidés mais : sincèrement ça change pas grand chose, parce que si je leur donnais un document papier à compléter, ce serait pareil, je passerais quand même dans les rangs, j'irais quand même donner un coup de main, je répondrais quand même aux questions + à ceux qui lèvent la main, donc sincèrement je :: vois pas de réelle, de réelle différence quoi. Il me semble. À part j'te dis, être plus VIGILANT dans le sens où ils ont un accès + au web + qu'ils n'ont pas quand ils ont un pauvre document papier :: sous les yeux et clairement :: voilà, ton papier, il va pas sortir le clip de Beyoncé du document papier quoi. Mais c'est tout, sinon pour le reste ça change rien.

CHERCHEUSE : comment qualifierais-tu l'autonomie des élèves lors de l'activité de langue-culture qui utilise les TICE ?

A : Ah (*rires*) clairement, ils sont BIEN plus autonomes. C'est :: ce que je disais tout au début, c'est à dire que c'est un vrai gain de temps, dans le sens où : t'as ++ ils font À LEUR RYTHME, tu leur donnes un temps imparti donc si c'est dix minutes, c'est dix minutes, si c'est un quart d'heure, c'est un quart d'heure, enfin peu importe selon l'activité mais ++ c'est un + un vrai gain de temps dans le sens où ils sont totalement autonomes. Alors s'ils ont besoin d'un coup de main, pour une raison X ou Y, ils t'appellent, mais sinon s'ils sont SEULS ou alors s'ils sont en groupes, clairement c'est + ils se débrouillent quoi, ils se débrouillent, ils ont le document, ils ont, ils savent ce qu'ils ont à faire, ils savent quelle est leur tâche, ils ont le document, ils gèrent leur document comme ils l'entendent quoi, vraiment comme ils l'entendent, ils peuvent revenir dessus :: ils peuvent aller chercher un mot sur le dictionnaire en ligne s'ils ont besoin d'un mot + la prononciation d'un mot pareil, ils ont besoin de savoir la prononciation ils vont checker, enfin c'est quand même, c'est :+ très sincèrement, ça leur permet d'être autonomes, de pas compter sur toi

pour lever la main et dire (*prend une voix traînante et un fort accent français en anglais*) « bah madame :: how do you pronounce euh pronounce » ++ tu vois donc tu vois, clairement, tu vas chercher, ils ont leur truc, ils vérifient, c'est hyper rapide, et quand c'est en groupe c'est ENCORE plus intéressant parce que ça leur permet + alors même si + très sincèrement +, voilà hein j'suis pas ++ le ministre de l'Éducation Nationale ni l'IPR, c'est pas moi, donc je vais pas mentir en disant (*prend un ton emprunté*) « oui ils s'expriment tous en anglais comprends-tu, car ils sont en groupe ou en autonomie » ce serait totalement faux, en général il faut passer pour râler comme tout le temps + mais :: en tout cas ça leur permet quand même d'ÉCHANGER, sur les documents, et ça leur permet d'être complètement autonomes, de demander de l'aide aux uns aux autres, alors que d'habitude y a que toi, ils viennent te demander de l'aide À TOI. Là y a le WEB, plus : + le web, les différentes applis, plus leurs camarades donc y a BIEN plus d'autonomie que quand ils sont devant un + une feuille quoi. Clairement.

CHERCHEUSE : Tu as devancé ma dernière question que j'aimerais qu'on approfondisse peut-être un tout petit peu plus : pour toi, quel est l'impact des outils numériques en classe sur la communication, toutes les formes de communication ?

A : Bah ça permet comme je le disais juste avant de ++ d'être ouvert sur le monde, étant donné qu'ils ont accès quand même :, au WEB, étant donné qu'ils ont accès au web + ils peuvent communiquer, + voilà il y a pas mal de choses auxquelles ils ont accès, alors qu'en classe ils ont accès juste à leurs camarades et puis à moi-même, là ils ont accès quand même + au web en entier donc à toutes les ressources possibles et imaginables sur Internet, pour faire des recherches ça quand même c'est génial ++ ça permet aussi, ça leur permet aussi de travailler, de travailler avec leurs camarades parce qu'au final + malgré le fait que ce soit :: en numérique ça n'empêche que, ils communiquent malgré tout avec leurs camarades pour pouvoir échanger :, vérifier : + etc. Ce qu'ils font d'habitude quand ils ont une feuille, mais là en fait comme ils font à leur propre rythme, c'est peut-être plus abouti que quand c'est, c'est moi qui mets + qui donne le tempo, là le tempo est donné par : par eux-mêmes, donc ils gèrent. Et puis :: et puis sinon la communication avec l'enseignant, moi je vois pas en quoi elle est complètement modifiée. Alors si, peut-être AU FINAL, en travaillant davantage avec les outils numériques, NOUS-mêmes on se repose. Clairement, pour avoir fait :: +enfin pour avoir fait voir et fait constater aux stagiaires :

alors pas toi puisque du coup, comme confinement, tu n'as pas pu venir voir, mais :: les stagiaires d'espagnol, de euh J. je pense, qui sont en Master, sont venus faire un tour une fois avec mes STMG, donc tu connais les STMG, ils sont + en STMG +, et ils ont pu constater que oui, en effet, c'est un vrai gain de temps et un vrai confort pour l'enseignant parce que les élèves sont au travail + voilà + on pourrait penser qu'ils vont aller regarder les clips de Beyoncé, comme je disais tout à l'heure, en fait NON, ils sont BIEN:: sur le document qu'ILS ont à travailler et puis ils ont tous leurs écouteurs vissés sur les oreilles, ils ont leurs écrans, ils partagent parfois grâce aux écouteurs Bluetooth c'est pratique, ils peuvent partager quand il y a des problèmes de connexion ou des problèmes de données :, de données mobiles, partager avec leurs petits camarades et puis ils sont vraiment au boulot quoi, donc tu les entends pas, c'est un vrai :, c'est génial parce que c'est silencieux, la classe est silencieuse, ils sont tous concentrés sur leur truc, c'est un vrai : c'est un vrai silence, et l'exemple, le dernier exemple que j'ai en date c'est en ETLV, donc quand même ce sont les STI2D, ce sont TES STI2D puisqu'on a les mêmes et :: et mon collègue me dit « c'est magique quoi, c'est magique » ++ j'veux dire, je dis voilà et hop on y va, vidéo 1, QR code, on sort son téléphone, on sort ses écouteurs, on y va + à fond + ils étaient À FOND, vraiment au travail, hyper sérieux : etc., et on les entend pas, alors qu'on les connaît quoi, c'est à dire que ne pas les entendre ça relève du miracle parce qu'ils ont toujours la bouche ouverte ces élèves (*rires*) donc euh donc voilà, et hyper concentrés, HYPER sérieux, ils avaient fini et quand ils avaient fini, ils levaient la main pour répondre, enfin, vraiment, on gagne, NOUS en confort. Malgré tout ce que peuvent dire les gens, oui le numérique, les écrans etc. Je suis désolée mais en classe c'est un vrai plus quoi, c'est un vrai plus parce que c'est aussi, ça correspond aussi à leur mode de vie + c'est à dire que :: nous : + bah toi non parce que tu es beaucoup plus jeune mais + voilà, moi j'avais pas de téléphone portable quand j'étais à l'école et j'avais des feuilles, mais eux en l'occurrence ils sont habitués, ils sont biberonnés aux écrans, et donc en fait le FAIT qu'ils puissent travailler sur écran pour eux c'est bah voilà ils ont l'impression d'être dans LEUR élément, plus que quand ils ont juste une feuille et puis que tu mets ton truc au tableau et puis qu'ils se débrouillent, allez hop on va te mettre un audio une vidéo et puis on va prendre des notes. Non, quand ils sont en autonomie, tout seul avec LEUR document et : voilà. LÀ ils sont dans leur élément, au final, ils ont l'impression de jouer, c'est plutôt intéressant, parce qu'ils ont vraiment l'impression que c'est LUDIQUE, que c'est,

qu'ils sont en train de jouer alors qu'en fait NON, ils sont en train de travailler et en fait ils travaillent plus sérieusement que :: que quand tu leur donnes une feuille, un crayon et puis qu'ils doivent juste : composer à l'ancienne quoi. Voilà.

Remerciements, fin de l'entretien.

Annexe 6.2.2. Transcription entretien J (professeure stagiaire d'anglais)

Introduction de l'entretien par CHERCHEUSE

CHERCHEUSE : Pour commencer, peux-tu me dire dans quels BUTS, ou avec quels objectifs, tu utilises les outils numériques dans ton cours de langue-culture ?

J : ++ Je dirais que je les utilise principalement :: superficiellement. C'est-à-dire que :: les TICE on m'a toujours dit que c'était :: qu'il fallait que ça ait une réelle plus-value, alors que je pense pas forcément que ça ait une réelle plus-value dans mes cours, je pense que je les utilise surtout pour + faire un petit peu de différenciation, de temps en temps, mais c'est surtout : projeter des choses au tableau :, etc. Et je ne sais pas si ça rentre dans les TICE mais pour moi, rien que de projeter + une vidéo au tableau, utiliser un logiciel pour couper une vidéo pour la rendre plus accessible etc. je pense que ça déjà ça fait partie des TICE, mais ça reste superficiel.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu peux m'en dire plus sur comment tu les utilises, pour quels types d'activités par exemple ?

J : Ça sera plus pour : tout ce qui va être de l'oralisation. Donc en fait soit la :: la production orale, soit la compréhension orale. Très peu pour tout ce qui va être compréhension de l'écrit ou expression de l'écrit. Je l'ai fait UNE fois pour de la :: de l'expression écrite collaborative, mais encore une fois, est-ce qu'on peut considérer qu'un document collaboratif c'est l'utilisation des TICE ? Je ne sais pas ::. Et :: sinon bah pour la compréhension orale, ça va être de la différenciation ::, et laisser les élèves pouvoir utiliser la vidéo à leur rythme etc. Mais est-ce que juste donner une vidéo à un élève + pour qu'il fasse :: une vidéo, pour qu'il puisse la regarder à son rythme, est-ce que ça c'est utiliser les TICE ? Je ne sais pas. Mais c'est comme ça que je les utilise.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu les utilises fréquemment en classe ? Et est-ce que tu peux qualifier fréquemment pour toi ?

J : Quand je fais de la compréhension de l'oral, bah systématiquement puisque j'estime que rien que de projeter quelque chose au tableau pour les élèves c'est : des TICE, donc du coup dès que je fais une compréhension orale, je l'utilise. Sachant que je fais au moins deux à trois compréhension orale par séquence, ça fait quand même assez fréquemment, au moins une fois par semaine avec :, une à deux

fois par semaine même avec les Secondes, donc sur trois heures ça fait déjà assez fréquemment. Et sinon ::, avec les Premières, pareil, au moins une fois par semaine, j'utilise le vidéoprojecteur et j'utilise + l'ordinateur pour + pour FAIRE quelque chose en classe.

CHERCHEUSE : Une séance pédagogique incluant les outils numériques est-elle plus CHRONOPHAGE d'après toi ?

J : Dans la préparation ? Ou au moment où on la fait ?

CHERCHEUSE : Les deux.

J : Alors dans la préparation je dirais oui, parce que, en fait, le problème quand, pour MOI, quand on utilise les TICE, c'est que c'est tout le temps :: + ça va être tout le temps soumis aux aléas du direct. C'est-à-dire qu'on aura beau anticiper au maximum, faut anticiper toutes les possibilités + dépendantes à la technologie qu'on pourrait rencontrer, une panne de réseau, un ordinateur qui ne s'ouvre pas, un document qui ne s'ouvre pas, une clef USB qui n'est pas reconnue par l'ordinateur, + plein de choses comme ça qui font que on est obligées d'anticiper énormément de choses si on veut que ça fonctionne. Et y aura toujours cette partie de doute, comme quoi on est soumis au numérique. Donc dans la préparation je pense que OUI, parce que bah déjà faut soi-même aussi MAÎTRISER l'outil numérique et se dire COMMENT les élèves vont maîtriser cet outil-là. Donc FACILITER pour les élèves l'accès à l'outil numérique ET EN PLUS l'accès à l'activité + en elle-même. Et dans la réalisation, je pense qu'au moment où on est dans la salle avec les élèves et où par exemple, moi je l'ai pas fait parce que j'ai pas encore eu le COURAGE de le faire, parce que je sais que ça demande beaucoup de :: de temps de préparation, beaucoup de : aussi de clarté dans les consignes, mais quand on utilise par exemple les TABLETTES avec les élèves, en terme de passation des consignes, faut être très claire, très organisée, faut être sûre que les élèves puissent avoir accès à ces consignes-là etc. Donc je pense que, en terme de préparation, même en terme de, au moment où on passe à l'activité, la phase d'anticipation, passage des consignes de l'activité doit être aussi très longue, mais euh après je l'ai pas encore testé de moi-même avec les tablettes par exemple, donc je peux pas savoir.

CHERCHEUSE : Maintenant qu'on a parlé du temps, parlons un peu de l'ESPACE de la classe. Comment est-ce que tu te situes DANS l'espace de la classe lorsque tes élèves utilisent des outils numériques ?

J : Alors, quand c'est une : compréhension orale faite en classe entière et que je présente le document, donc par exemple je projette le document, la vidéo au tableau, et que : bah les élèves regardent la vidéo, que ce soit une, deux ou trois fois, je me mets souvent au fond de la classe, et je regarde avec eux le document, et j'ai aussi : je les regarde regarder le document, donc généralement je suis derrière eux. Et soit je me pose dans cette position là, soit je me mets contre la porte d'entrée (*rires*) de la salle, et donc je les regarde, je les observe soit prendre des notes, j'observe comment ils observent la vidéo, et une fois quand j'ai été en salle informatique et j'ai fait une compréhension orale différenciée, avec des documents différents mais les mêmes objectifs, + à ce moment-là je tournais beaucoup dans la classe, parce que comme ils étaient individuels, et seuls devant leurs postes, je circulais ::, j'essayais de voir si :: ils arrivaient à : s'ils bloquaient sur une question, s'ils arrivaient à avancer sur la question, les questions auxquelles ils avaient à répondre, donc là je me baladais plus dans l'espace. Mais encore une fois c'était pas pareil, parce que l'espace classe était différent vu qu'ils étaient chacun à leur poste, donc c'est la salle où ils sont tous dans leur petite boîte, donc forcément, donc là ils sont en individuel, donc LÀ je me balade, mais sinon quand c'est en classe entière, je me place au fond de la classe.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu pense que TOI ta posture diffère de celle que tu as dans les cours « traditionnels » ?

J : ++ Je pense que l'outil numérique, étant donné qu'on, qu'avec l'outil numérique on essaye aussi de :: laisser les élèves face à ::, on leur donne l'outil numérique pour qu'ils puissent accéder à l'activité, ou pour que l'activité soit plus attrayante etc., du coup, je pense que nous en tant qu'enseignant on s'efface un peu plus puisqu'on les laisse avec cet outil numérique et que l'outil numérique en un sens il va REMPLACER une partie du travail de guidage que pourrait faire l'enseignant. Donc du coup je pense que quand j'utilise les outils numériques, par exemple quand ils étaient en activité différenciée et qu'ils étaient chacun à leur poste, J'AVAIS différencié l'activité, ils étaient : ils pouvaient revoir la vidéo autant de fois qu'ils voulaient, et au final, j'ai : j'ai : bah j'ai quasiment RIEN fait entre guillemets, parce

qu'ils étaient SEULS en autonomie. Donc ça dépend comment on utilise l'outil numérique. Mais si on l'utilise comme objet d'autonomisation de l'élève, à ce moment-là moi je suis beaucoup plus : beaucoup plus en retrait et c'est vrai que je disparaissais beaucoup plus. Et c'est clair qu'une classe où on utilise les TICE et une classe où on est juste en cours frontal c'est pas DU TOUT la même chose en termes d'investissement de l'enseignant. En tout cas on aura pas le même rôle dans la : dans le cours.

CHERCHEUSE : Tu me parles d'autonomisation, comment est-ce que tu qualifierais l'AUTONOMIE des élèves lors des activités de langue-culture qui utilisent les TICE ?

J : +++ Déjà + dans mes cours les élèves ont le droit d'avoir leur téléphone pour regarder sur : un dictionnaire en ligne par exemple des mots de vocabulaire. Donc à partir de là, ça les oblige : bah, à utiliser bah un téléphone, donc un objet on va dire numérique, POUR trouver le savoir par eux-mêmes plutôt que de forcément passer par moi. Et j'estime que s'ils arrivent à trouver quelque chose par eux-mêmes, et à COMPRENDRE qu'ils ont la possibilité de le trouver par eux-mêmes, c'est que ils deviennent autonomes et ils arrêtent de toujours passer par l'enseignant comme gage de : de tout le temps : de la bonne parole. Du coup, quand ils utilisent les TICE, vu que : c'est déjà un outil qui facilite, pour MOI, l'accès au sens, quand il est bien utilisé forcément, à ce moment-là, ils deviennent plus autonome parce qu'ils se détachent de l'enseignant qui va toujours être gage de qualité et gage de « mon travail est de qualité ». Donc je pense que ça permet aussi aux élèves :, dans l'autonomisation j'entends aussi prendre confiance en soi et : se détacher de bah l'enseignant qui va être toujours celui qui va APPROUVER le travail qui a été fait. Je pense que pour moi c'est ça.

CHERCHEUSE : Pour toi, outre cette autonomie, quel impact ont les outils numériques sur la COMMUNICATION en classe ?

J : ++ Ça dépend comment ils sont utilisés. Je pense que ça dépend de l'activité qu'on met en place. Parce que ::, bah par exemple quand j'ai fait de la différenciation en : quand ils étaient chacun dans leur boîte, bah FORCÉMENT là y avait pas de communication. C'était les élèves qui étaient FACE à leur document, ils ont fait l'activité et la communication est venue APRÈS qu'ils se soient détachés de

l'ordinateur. Mais par contre quand j'ai fait par exemple le document collaboratif en expression écrite, + bah là pour le coup y avait déjà de l'expression puisque c'était déjà de l'expression écrite, et EN PLUS c'était + collaboratif. Donc ils utilisaient l'ordinateur, c'était une + une élaboration COLLABORATIVE du travail, et dans le : ils avaient un chat, sur le logiciel ils avaient un chat pour discuter entre eux, et la communication se faisait en anglais dans le chat, donc FORCÉMENT, y avait une communication certes par l'écrit mais via outil numérique. Donc + tout dépend l'activité qu'on propose, et : tout dépend aussi ce qu'on demande, ce qu'on demande aux élèves. Si on demande juste de faire une compréhension orale : certes différenciée, mais qu'on leur demande de faire une compréhension orale, de répondre à des questions, bah à ce moment-là y aura pas forcément de communication via l'outil numérique. Par contre si on leur demande de faire un travail collaboratif en utilisant les outils numériques, à ce moment-là la communication qui peut se mettre en place peut être extrêmement intéressante.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu penses que la communication ENTRE élèves, en langue-culture, en langue cible, est impactée par les outils numériques ? Ou PEUT être impactée par les outils numériques ?

J : +++ Je ne sais pas. Bonne question. Je pense que si : + (*rires*) en fait je pense que si on : utilise l'outil numérique + on va dire de façon : + enfin, la façon dont on va utiliser les outils numériques va favoriser ou pas la communication. Si on utilise l'outil numérique comme un outil pour favoriser la communication entre les élèves, à ce moment-là, la communication elle va être impactée de façon positive + positive. Mais si :: on l'utilise bah par exemple comme moi je l'ai fait pour une compréhension orale différenciée, LÀ pour le coup ça a impacté la communication mais quand l'AUTRE sens, parce que je les ai fait travailler en travail individuel, donc y avait PAS de communication du tout, et la communication n'est venue qu'APRÈS. Donc : en soi ++ je ne pense+ enfin je pense que selon la façon et la manière dont on PRÉSENTE l'outil et de la façon dont il va : dont l'élève va en BÉNÉFICIER, ça peut impacter de façon positive ou négative. Et je pense qu'il faut maîtriser-COMPRENDRE les :: problématiques sous-jacentes à tout ça pour pouvoir réussir à les utiliser de façon positive, et pas se prendre dans le : courant du « je veux utiliser du numérique parce qu'il FAUT utiliser du numérique et que : ça va rendre l'activité plus attrayante » etc. pour qu'au final en fait ce soit un effet contre-productif et que la

communication entre élèves soit impactée de façon négative, voire même qu'elle : que du coup elle n'existe plus, parce que pour le coup, moi j'ai fait une activité où j'ai utilisé les ordinateurs mais au final + y avait pas de communication sur le moment-même quoi.

Remerciements, fin de l'entretien.

Annexe 6.2.3. Transcription entretien JP (professeur stagiaire d'allemand)

Introduction de l'entretien par CHERCHEUSE

CHERCHEUSE : Pour commencer, peux-tu me dire dans quels BUTS ou avec quels objectifs, tu utilises les outils numériques DANS ton cours de langue-culture ?

JP : D'accord. ++ Alors :: ++ déjà il faut définir quels outils numériques sont utilisés, j'imagine ? + Un outil numérique ça peut être très large :: outil numérique on parle déjà :, bah le TRAITEMENT de texte si on veut c'est déjà un outil numérique, donc rien que pour concevoir les fiches de travail, les documents, retravailler, faire une DIDACTISATION des documents qu'on a, + tout ce qui est traitement de texte, logiciels de ce style, c'est très utile. Et ensuite, on a des outils numériques + qui servent notamment à l'apprentissage du LEXIQUE, là je pense par exemple à Quizlet, que j'utilise en classe. Que les élèves peuvent ensuite utiliser en autonomie. Donc quand on parle de quelle est la finalité justement de ces outils, ça peut être : notamment+ qu'ils + qu'ils sont capables de travailler seuls, sans l'intervention du professeur ++ même si en tant que professeur je les guide dans l'utilisation de l'outil. +++ Et :: voilà donc ils sont un petit peu plus autonomes dans leur apprentissage tout en ayant l'appui de l'enseignant.

CHERCHEUSE : Ok. Tu m'as donné l'exemple de Quizlet, en classe, pourquoi les utilises-tu par exemple ? Est-ce que tu as des types d'activités auxquelles tu as recours ?

JP : Oui Quizlet c'est pratique dans une séquence :: donc pour tout ce qui est les aspects lexicaux, ça peut être utilisé : pour mettre en route, tout simplement, la SÉANCE aussi, dans les cinq premières minutes, faire un petit retour sur le Quizlet, qu'on peut projeter avec le vidéoprojecteur qui est :: d'ailleurs est aussi un outil numérique en quelque sorte, le vidéoprojecteur. Projeter ça au tableau et puis pendant cinq minutes faire un petit rebrassage lexical, + ça permet aussi aux élèves de revoir ce qui a été fait la séance précédente ++ et :: de se familiariser avec le vocabulaire qui a été vu déjà.

CHERCHEUSE : Les utilises-tu fréquemment en classe ? Et peux-tu qualifier fréquemment ?

JP : Est-ce qu'on parle de Quizlet en particulier ou DES, d'outils numériques en général ?

CHERCHEUSE : Plutôt en général.

JP : En général ? Alors, comme je disais tout à l'heure, si je qualifie+++ tout ce qui est traitement de texte etc. comme un outil numérique alors oui tous mes documents, une grosse partie de mes documents sont travaillés à l'outil numérique. Même des vidéos par exemple que j'utilise en classe de langue, pour des compréhensions orales, compréhensions de l'oral, sont des vidéos que je peux retravailler avec Windows Movie Maker, qui est quelque chose que je fais assez fréquemment, pour recouper notamment des vidéos qui sont beaucoup trop longues, + le rétroprojecteur j'en ai aussi parlé en tant qu'outil numérique, ça je l'utilise quasiment chaque séance, + donc pour moi fréquemment oui, et à chaque séance en fait, j'utilise un, au moins ou plusieurs outils numériques.

CHERCHEUSE : Et tes élèves ?

JP : ++ En classe ? (*acquiescement de la chercheuse*) +++ Ça peut arriver que je les fais intervenir, que je les fais venir à l'ordinateur, mais ça c'est beaucoup moins fréquent. + Dans là aussi s'il faut que je définisse la fréquence, je dirais ++ allez on va dire une fois toutes les cinq-six séances je les fais moi-même intervenir sur l'ordinateur.

CHERCHEUSE : Pour toi, est-ce qu'une séance pédagogique incluant des outils numériques POUR les élèves est-elle plus chronophage ?

JP : +++ Non pas forcément. On passe peut-être du temps à ++ à utiliser l'outil ++ pour des didactisations etc. mais au final c'est du temps qu'on gagne ailleurs, donc plus chronophage ? Non je ne dirais pas ça non. C'est plutôt un temps qu'on INVESTIT j'ai envie de dire. Plus un investissement qu'une perte de temps.

CHERCHEUSE : Donc on a parlé du temps avec les outils numériques, parlons un peu de l'espace. Comment est-ce que TOI tu te situes dans l'espace de la classe lorsque tes élèves utilisent des outils numériques ?

JP : Alors quand ils sont en utilisation, moi je suis en retrait. Donc :: je me mets :: généralement au fond de la classe ou sur un côté. Je laisse entièrement le :: le FRONT de la classe, j'ai envie de dire, donc :: l'espace ordinateur et tableau, ça je le laisse entièrement à disposition de l'élève, ou des élèves qui manipulent l'outil

numérique, et oui j'essaie de me mettre en retrait un maximum, un petit peu, en lâcher prise, et puis les laisser faire. Et :: voilà.

CHERCHEUSE : Penses-tu que cette posture ou ce type de postures diffère de celle que tu as dans un cours « traditionnel » ?

JP : +++ Oui, certainement. +++ (*longue inspiration*) Oui, quand ils sont en utilisation des outils numériques je suis quand même beaucoup plus en retrait qu'habituellement, même si j'ai quand même très tendance aussi à ::, moi personnellement, à les laisser beaucoup s'exprimer mes élèves, et :: j'ai envie de leur laisser justement le temps de parole, les laisser eux-mêmes en activité. Mais quand même quand ils utilisent l'outil numérique, là je les laisse vraiment totalement indépendants alors que je pourrais beaucoup plus intervenir en temps traditionnel + habituellement.

CHERCHEUSE : Pour rebondir sur ce que tu dis, comment est-ce que tu qualifierais l'autonomie des élèves lors d'activités de langue-culture qui utilisent les TICE ?

JP : L'autonomie ça se résumerait à ce moment-là à une utilisation :: sans, SANS mon intervention, c'est-à-dire que je :: je donne des consignes que j'espère relativement claires dès le départ, des consignes doublées, donc orales et écrites, notamment, je : répète avec le rétroprojecteur. + Une fois ces consignes données +, petit tour d'horizon, est-ce que tout le monde a compris la consigne, oui ? non ? Si oui + c'est bon ils commencent l'activité, à ce moment-là, donc, je me mets totalement en retrait, jusqu'à ce qu'il y ait des questions d'élèves en particulier.

CHERCHEUSE : Pour toi, quel impact ont les outils numériques en classe sur la COMMUNICATION de manière générale ?

JP : +++ Les impacts des outils numériques ?+ Alors peut-être que ça facilite hein, je suis plus dans l'hypothèse, parce que j'ai pas beaucoup réfléchi à la question, mais ça facilite peut-être la communication dans le sens où :: les élèves souvent sont :: assez A L'AISE avec ces outils là. +++ Oui j'ai pas beaucoup réfléchi à cette question. (*rires*)

CHERCHEUSE : Dans ton vécu, dans ce que tu as pu faire toi en classe, est-ce que tu as remarqué dans la, quelque chose sur la communication ENTRE les élèves

ou entre le professeur et les élèves, qui soit différent quand les outils numériques sont utilisés.

JP : D'accord. Donc quand ils utilisent l'outil, bah ils sont plus en communication entre eux que quand c'est pas le cas parce que :: l'élève euh, le professeur prend une plus grande place à ce moment-là, quand il ne sont pas en utilisation, donc :: s'il y a des réactions des élèves c'est souvent ADRESSÉ, dirigé vers le professeur, alors que quand ils sont en utilisation des outils, c'est un peu plus entre eux, et ::: le professeur, étant donné que j'ai dit tout à l'heure que je suis plus en retrait, ++ ils ont tendance peut-être un petit peu à OUBLIER la présence du professeur entre guillemets « oublier », bien sûr, et à parler plus entre eux, donc à communiquer plus entre eux.

Remerciements, fin de l'entretien.

Annexe 6.2.4. Transcription L (professeure d'espagnol chevronnée)

Introduction de l'entretien par CHERCHEUSE

CHERCHEUSE : Pour commencer, peux-tu me dire dans quels BUTS, ou avec quels objectifs, tu utilises les outils numériques dans ton cours de langue-culture ?

L : Alors :: j'utilise les outils numériques dans mon cours :: alors l'un des premiers objectifs c'est de travailler l'autonomie des élèves. Que les élèves travaillent en autonomie dans la salle multimédia, qu'ils apprennent à aller chercher les documents, les informations par eux-mêmes, pour pouvoir les utiliser dans une tâche qui est + qui est prédéfinie par moi-même, par l'enseignant. Travailler l'autonomie. Être en contact avec d'autres :: éléments enfin d'autres documents :: que les documents manuels scolaire. Des documents authentiques :: peut-être un peu plus ardu, un peu plus difficiles à comprendre mais qui permet aussi aux élèves, au bons élèves de pouvoir travailler sur des documents qui sont un peu plus difficiles que ce qui est vu en classe. Ça permet aussi aux élèves qui sont : un peu plus FAIBLES de travailler sur :: quand MOI je leur donne des documents, donc travailler un petit peu sur la différenciation pédagogique, des documents que je vais choisir pour certains élèves de travailler sur des documents un peu plus difficiles + mais vraiment ce qui est intéressant pour moi c'est de travailler l'AUTONOMIE en salle multimédia. Et c'est là qu'on se rend compte que les élèves les plus jeunes, qui ont quinze-seize ans, sont vraiment TRÈS peu autonomes, et avec le confinement, c'est là qu'on se rend compte aussi qu'ils savent très MAL se servir du + de l'ordinateur, et on leur apprend pas seulement à : à être autonomes dans leur recherche de travail, mais aussi à : utiliser l'ordinateur, télécharger un fichier, taper un texte, etc. Bon. Après ce qui est intéressant avec les outils numériques, c'est de travailler tout ce qui est ORAL de façon individuelle, que les élèves, certains élèves un peu timides, ne prennent pas la parole en classe, par exemple, de peur, avec la peur : du regard des autres élèves, et quand on les fait travailler : sur de l'expression orale en salle multimédia, + tout seul avec le casque, à leur rythme, ils sont :: ils y arrivent un peu mieux j'ai l'impression. Voilà.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu utilises, toi, fréquemment en classe les outils numériques, et est-ce que tu peux qualifier fréquemment ?

L : Je les utilise :: alors, je les utilise pas tant que ça. Je pense que je suis une GÉNÉRATION de profs, je suis pas vieille mais je suis pas jeune, donc j'utilise pas les outils numériques autant que les jeunes collègues qui ont : vingt-cinq trente-cinq ans, même si je les utilise beaucoup plus qu'il y a quelques années. ++ Donc je pense : enfin je les utilise, je vais prévoir UNE séance en salle multimédia par séquence, je vais essayer, mais je les utilise pas très souvent.

CHERCHEUSE : Pour toi, une séquence, une SÉANCE pardon, pédagogique qui inclut les outils numérique est-elle plus chronophage ?

L : Ouais. + Bah pour l'enseignant c'est sûr. Du côté de l'enseignant c'est énormément de travail en amont : pour essayer d'avoir pour :: avoir une séance en salle multimédia par exemple qui soit bien cadrée :: réussie :: efficace pour les élèves. Et chronophage du côté des élèves ? Non je ne pense pas. Je pense que c'est au contraire un atout en plus dans la séquence qui est prévue, parce que les élèves sont quand même assez motivés :: à travailler sur des outils numériques. Ils aiment ça quoi. Donc :: ils vont se mettre au travail plus facilement je pense face à l'outil numérique.

CHERCHEUSE : On a parlé, donc, du temps qu'on peut passer sur les outils numériques. Comment est-ce que tu te situes dans l'ESPACE de la classe lorsque tes élèves utilisent un outil ou des outils numériques ?

L : Ouais alors je vais rester effacée. ++ Je :: + je réponds aux appels des élèves et j'ai tendance à aller plutôt vers les élèves les plus faibles. Mais dans une :: séquence outils numériques je vais :: je suis assez en retrait en fait.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu penses que cette posture DIFFÈRE de celle que tu as dans un cours plus traditionnel ?

L : Oui. Oui dans un cours plus traditionnel je vais être beaucoup plus présente j'ai l'impression. Que : dans un cours en salle multimédia ou dans une séance outils informatiques en classe. + Parce que je pense, comme c'est, comme on travaille en amont beaucoup la préparation de la séance, les élèves normalement ont :: ont peu de questions à poser parce que tout est écrit, tout est bien :: dirigé, pour que la séance se déroule sans accroc on va dire. + Donc je suis moins présente, ouais je suis moins présente justement pendant les séances multimédia ouais. Et comme mon objectif c'est aussi qu'ils soient plus autonomes que ce qu'on fait en classe, j'essaie de ne pas trop intervenir. Mais c'est souvent les élèves les plus faibles qui

vont me solliciter mais :: et c'est normal, on s'y attend quoi. + Mais c'est vrai que je suis assez, en salle multimédia ou :: j'ai pas encore essayé les tablettes mais un jour je pourrai peut-être les tester les tablettes en classe (*rires*) mais je suis UN PEU MOINS présente qu'en classe normale, classique on va dire.

CHERCHEUSE : Justement, tu parles d'entraîner et de développer leur autonomie. Comment qualifierais-tu l'autonomie des élèves lors des activités de langue-culture qui utilisent les TICE ?

L : + Bah je trouve les élèves assez débrouillards sur tout ce qui est outil de TRADUCTION, d'ailleurs ils m'ont fait découvrir souvent des outils de traduction qui sont pas mal, que je connaissais pas, parce que pour nous en tant que prof de langue on les utilise pas ces outils là, mais + eux ont des stratégies qui sont intéressantes. ++ Donc voilà, je ne sais pas ce que je pourrais répondre de plus à ça.

CHERCHEUSE : Pour toi, quel impact ont les outils numériques EN CLASSE sur la communication ?

L : ++ Je sais pas. Je pourrais pas te dire.

CHERCHEUSE : Par exemple, si on va plus précisément sur la communication entre les élèves. Est-ce que tu vois une différence quand on utilise des outils numériques ?

L : Ouais, sur la communication ouais. ++ Je sais pas. Comme les outils numériques je ne les utilise pas tellement, je ne pourrais pas te répondre. Je sais pas si ça a un impact positif, je n'arrive pas à le voir. Franchement je ne sais pas.

Remerciements, fin de l'entretien.

Annexe 6.2.5. Transcription entretien M (professeure d'allemand chevronnée)
Introduction de l'entretien par CHERCHEUSE

CHERCHEUSE : Pour commencer, peux-tu me dire dans quels buts ou avec quels objectifs tu utilises les outils numériques dans ton cours de langue culture.

M : Alors + la première chose à laquelle je pense c'est quand même, enfin c'est la différenciation. ++ Dans la mesure où j'utilise parfois + enfin, comment dire ? + Je trouve que ça peut permettre aux élèves de ++, enfin y a plusieurs aspects du coup dans la différenciation, mais par exemple d'utiliser un TEMPS qui peut être différent, le rapport au TEMPS, peut être : + ça peut permettre d'avoir un temps de travail et de : qui est différent, et une progression au rythme, au rythme de chaque élève pour certaines activités. Ça peut permettre aussi, je l'utilise aussi pour + donner accès à des contenus qui peuvent varier, enfin, voilà, légèrement varier, différents les uns des autres, +++ En tout cas, oui, j'ai l'impression que cet aspect. Y a peut-être d'autres choses qui vont me venir au fur et à mesure, mais en tout cas, la différenciation ::, je trouve, est ce qui arrive en premier. Ensuite ++ les outils numériques, je trouve, en tout cas en cours de LANGUE, enfin pour ma matière, sont vraiment utiles pour TRAVAILLER sur des contenus audiovisuels, enfin audio ou audiovisuels et accéder aussi à des contenus authentiques. Ça ce serait peut-être le deuxième point qui est assez important aussi. +++ Et puis :, je trouve aussi qu'il y a un côté PRATIQUE. Après on reviendra sûrement sur les outils en particulier mais, que certains outils permettent une : comment dire ? un feedback et un échange d'informations entre l'enseignant et l'élève qui est : qui est rapide et assez : pratique. Enfin, par exemple le fait de pouvoir CORRIGER directement, ou donner des informations directement sur le document en ligne et que l'élève puisse ensuite corriger et qu'on puisse de nouveau ensuite faire un feedback, ça par exemple je trouve ça très intéressant. Voilà, c'est aussi une des choses ::, un des aspects je trouve, le côté :: oui, pratique + et assez RAPIDE des échanges possibles, + en tout cas dans la relation et la correction apportée, les retours qu'on fait sur :: notamment sur les erreurs à l'écrit. Voilà. Après y a sûrement d'autres choses mais ce serait peut-être trois raisons principales.

CHERCHEUSE : Est-ce que, là tu viens d'en citer une effectivement, avec ce retour de feedback, est-ce que tu peux me donner un exemple de type d'ACTIVITÉS pour lesquelles tu as recours aux outils numériques ?

M : Oui. Alors ++ bah en fait +++ ça dépend ce qu'on entend par activité + et puis ça dépend, là en ce moment (*rires*) j'y ai recours pour BEAUCOUP de choses mais j'y avais déjà recours avant, même hors contexte actuel. Pour l'EXPRESSION écrite, par exemple. Je trouve que c'est quelque chose que j'utilise assez régulièrement pour ça. Alors du coup je ne sais pas si je dois détailler quel type d'activités ou si je donne juste une activité langagière comme ça. Mais en fait un peu pour n'importe quel type d'expression écrite, mais :: + oui, là j'ai pas de détails plus précis qui :: et puis pour aussi pas mal pour la compréhension de l'oral ++ bah encore une fois pour des documents authentiques, pour des choses qui sont :: par exemple des documents qui sont en ligne avec la possibilité, y a ça pas mal en allemand, la possibilité de ++ d'avoir accès à des activités associées directement au document, des activités de compréhension ::, de travail sur certains points de grammaire qui sont fréquents : enfin qui sont présents dans le document, donc voilà. + Et :: après je ne sais pas si ça :: si ::: c'est considéré comme des outils numériques mais le fait que les élèves s'enregistrent par exemple en expression ORALE et ensuite m'envoient leur expression. En tout cas ça c'est aussi quelque chose que j'utilise beaucoup pour l'expression orale. Le fait de ne pas pouvoir faire passer les élèves à l'oral les uns après les autres en classe par exemple, bah le fait qu'ils s'enregistrent, ça, ça permet :: en tout cas ça c'est une activité aussi que + pour laquelle j'ai beaucoup recours :: à ces outils. + Voilà. Après y a aussi des choses comme la :: + mémorisation du vocabulaire pour laquelle je peux utiliser PARFOIS des outils numériques, mais pas tout le temps, plus en ce moment, mais voilà ::. Je réfléchis. ++ Oui en tout cas en général c'est quand même : voilà des exemples d'activités que je mets en place. Voilà.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu les utilises fréquemment EN classe ? Et si oui, est-ce que tu peux qualifier fréquemment ?

M : ++ Ass- assez fréquemment je trouve. ++ Alors, et en fait je crois que j'ai un petit problème de définition de ce que sont les outils numériques mais peut-être qu'on va :: ↑ Je sais pas.

CHERCHEUSE : La définition est assez libre. Moi je n'en impose pas et je ne t'en demanderai pas. Donc tout ce que TOI tu considères comme un outil numérique, ça peut être très large comme ça peut être très précis. Tout ce qui à ton sens est ::

M : Oui, en tout cas j'utilise pas mal :: + Si on considère que l'ordinateur, le vidéoprojecteur, je sais pas, sont des outils numériques, dans ce cas là j'utilise :: assez fréquemment quand même, notamment pour PROJETER en classe, des choses. Projeter soit des choses :: trace écrite, ou des documents en couleurs par exemple, mais aussi des contenus audiovisuels, voilà. Donc ça c'est l'utilisation la plus fréquente que je fais. Pas forcément à chaque :: cours, enfin à chaque séance, mais en tout cas + dès que je travaille sur des documents audio ou audiovisuels ce qui est quand même assez fréquent. Et puis :: et puis, donc ça je dirais, je dirais que c'est quasiment à chaque séance oui, que j'y ai recours. Ou deux séances sur trois, ou trois séances sur quatre, enfin quand même assez souvent. ++ Et puis après j'utilise + aussi :: par exemple, que les élèves EUX-MÊMES utilisent ou manipulent des outils numériques, par exemple en salle informatique ou quand ils s'enregistrent sur leurs portables, là c'est peut-être un peu moins fréquent, c'est peut-être un peu moins fréquent, c'est peut-être plutôt une : une à deux fois par séquence, et encore, pas tout le temps. Donc voilà. Donc c'est quand même principalement pour projeter des choses, ++ y a peu d'interaction finalement, enfin d'inter-acti-vité en classe, c'est plutôt dans un sens prof-élève, enfin :: enfin plutôt dans une relation frontale quand même, je trouve. Même si : ça arrive quand même que j'utilise sous d'autres formes où les élèves sont plus actifs, sinon c'est quand même plutôt comme ça.

CHERCHEUSE : Une séance pédagogique qui inclut des outils numériques est-elle plus chronophage d'après toi ?

M : ++ Bah non (*rires*). Non, je ne trouve pas. Mais bon après ça dépend quel âge on a et quand est-ce qu'on a commencé à être prof je pense. Mais en tout cas pour MOI, c'est pas plus chronophage. + Ça dépend ce qu'on en fait, et comment on les utilise, et à quoi ils servent mais : le fait d'en utiliser je ne trouve pas que ce soit plus chronophage non. Je sais pas si je dois développer ou pas, mais bref, je trouve pas.

CHERCHEUSE : Et dans son application en classe ? Quand les élèves eux-mêmes ont recours aux outils, est-ce que tu penses que c'est plus chronophage que quand ils font les choses sur papier par exemple ?

M : ++ Peut-être. Alors, du coup peut-être qu'en termes d'organisation, si on a besoin de réserver une salle informatique, ou : +. Bon peut-être que ÇA ça peut prendre un peu plus de temps, et en tout cas ça nécessite de s'organiser un petit peu, d'anticiper peut-être davantage. Le fait, + en fait le fait de rendre disponible des outils qu'ils peuvent utiliser, mais sinon s'ils utilisent par exemple leurs portables : + ou : + non, pour s'enregistrer, non, pareil je dirais pas que c'est plus chronophage.

CHERCHEUSE : On a parlé des utilisations et du temps qu'on y met. Comment est-ce que tu te situes toi dans l'ESPACE de la classe lorsque tes ÉLÈVES utilisent des outils numériques ?

M : ++ Tu parles des postures de Bucheton (*rires*) ? Quand eux-mêmes utilisent des outils numériques ? Bah je suis pas absente non plus, mais enfin je dirais que je suis en : + Comment dire ? + Dans un : dans l'espace je circule et je les laisse, enfin je circule sans trop les embêter, je suis un peu en retrait quoi, éventuellement en soutien s'il y a un problème technique : ou besoin d'aide, mais globalement, là je sors quand même complètement vraiment complètement, si EUX utilisent des outils numériques, + oui dans ce cas là je sors complètement du rapport frontal en tout cas et de la posture de l'enseignant : je sais pas, qui transmet un savoir. Voilà, je circule un peu mais aussi sans les :: ça dépend ce qu'ils sont en train de faire, mais sans trop les déranger quoi.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu penses que cette posture que tu as, quand il y a des outils numériques, diffère de celle que tu AS dans un cours plus « traditionnel » ?

M : Peut-être un peu oui. Je sais pas si c'est très conscient mais :: du coup j'ai l'impression qu'ils sont forcément ACTIFS et que donc, moi je ne peux pas être autant dans :: ++ dans quelque chose de :: MOI je serais aussi active. Enfin. + J'aimerais que ce soit pas le cas, mais je pense que c'est un peu le cas quand même. J'aimerais être autant en retrait, et en posture un peu comme ça de soutien, d'accompagnement, quand j'utilise pas d'outil numérique, mais je pense que les outils numériques justement m'AIDENT à sortir de cette posture. M'aident plus.

CHERCHEUSE : Comment qualifierais-tu l'AUTONOMIE des élèves lors d'activités de langue-culture qui utilisent les TICE.

M : + Bah je trouve que ça dépend pas mal des élèves. ++ Je trouve qu'ils ont une assez + après ça dépend aussi de leur âge et de leur maturité. Je trouve que globalement ils ont une ASSEZ bonne autonomie. Parce qu'ils ont une assez bonne maîtrise quand même de :: de certains outils numériques, globalement. Mais j'ai l'impression que c'est quand même assez dépendant de la MATURITÉ, du milieu social d'origine aussi peut-être, et du coup de leur propre connaissance des CODES, de leur propre maîtrise : + que finalement moi j'ai pas tellement l'impression de leur avoir APPRIS à se servir de ces outils, et que donc, je m'appuie sur une maîtrise qu'ils ont déjà eux, qu'ils ont acquise par ailleurs, et qui du coup je trouve est assez :: différente selon les élèves. Donc je trouve une autonomie qui est plutôt importante globalement, mais qui cache quand même pas mal de différences entre les élèves. Oui. ++ Globalement je les trouve ASSEZ autonomes mais je ne sais pas si ça reflète aussi TOUS les élèves, ça, ça reflète aussi les élèves que j'ai, qui sont DÉJÀ assez autonomes sur beaucoup de choses.

CHERCHEUSE : Pour toi quel est l'impact, quel impact ONT les outils numériques en classe sur la communication ?

M : +++ Bah j'ai du mal à dire. Sur la communication ? +++ J'ai PAS forcément l'impression que ce soit tant que ça un :: comment dire ? Quelque chose qui :: + favorise la communication, finalement. + Enfin (*soupir*) pas plus qu'un travail bien mené et bien conçu sur des documents non num- enfin sur des outils non-numériques quoi. Je pense que c'est PAS forcément ça qui fait la différence. Voilà. J'ai l'impression qu'une activité mal préparée et mal conçue avec des outils numériques peut très bien mener à une communication très difficile alors que + en ayant bien conçu quelque chose sur papier ça peut très bien favoriser la communication à l'oral, enfin, en tout cas j'ai pas l'impression que ce soit ça l'élément déterminant + pour la communication en classe.

CHERCHEUSE : Et est-ce que tu penses qu'il y a un impact sur la communication ENTRE les élèves ?

M : ++ En fait, le problème c'est que c'est tellement vaste outil numérique que du coup ça dépend vraiment de plein de choses, mais ++ je réfléchis. +++ Ouais ça dépend vraiment de ce qu'ils font en fait, je trouve. ++ Selon que c'est pour des tâches de production ou de réception. ++ Moi j'ai pas l'impression non que ça change beaucoup de choses dans la communication entre eux le fait d'utiliser des

outils numériques. Je :: PAREIL, je trouve que c'est pas forcément, enfin peut-être que je me trompe mais LÀ ma perception là maintenant c'est + c'est difficile à dire. Peut-être que ça favorise UN PETIT PEU, mais (*soupir*) nan ça dépend vraiment de ce qu'on fait. En tout cas globalement ma réponse c'est plutôt que ça fait pas une différence.

Remerciements, fin de l'entretien.

Annexe 6.2.6. Transcription entretien P (professeur d'espagnol chevronné, référent TICE)

Introduction de l'entretien par CHERCHEUSE

CHERCHEUSE : Pour commencer, peux-tu me dire dans quels buts ou avec quels OBJECTIFS tu utilises les outils numériques dans ton COURS de langue-culture ?

P : ++ Dans quels buts ? + Tout d'abord si on pense utilisation des outils numériques c'est qu'on a envie d'apporter un PLUS, par rapport à ce que je pourrais appeler un enseignement plus TRADITIONNEL. Je dis ça parce que, quelque part, + mon expérience, fait que j'ai connu cette période d'enseignement sans les outils numériques. Donc si on est concerné, on va dire, par cette situation-là, on a vu assez rapidement l'avantage que pouvaient présenter les outils numériques par rapport à, justement, à un enseignement plus traditionnel. Alors bah l'avantage c'est déjà de diversifier les pratiques en cours, et d'essayer de maintenir l'intérêt : de notre public. Et puis, peut-être l'avantage principal c'est rendre tous les élèves + bien sûr c'est une banalité ce que je vais dire mais ACTEUR de leur apprentissage, c'est-à-dire que normalement quand on utilise les outils numériques, + en tout cas quand j'ai cette intention, c'est dans le BUT de mettre tous : mes élèves en activité, ce que je n'obtiens évidemment pas forcément quand on est dans un cours que je pourrais appeler plus traditionnel. Donc c'est ça mon premier objectif. Mettre l'ensemble des élèves en activité.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu pourrais me dire quel type d'activités, pour quel type d'activités tu y as recours par exemple ? Ou pourquoi est-ce que tu les utilises en termes d'activités ?

P : Bah je dirais : on va dire, par exemple, moi quand j'ai démarré, le ++ la principale utilisation c'était + de permettre à des élèves de travailler + à leur rythme. Donc ça voulait dire des exercices pour démarrer souvent de + compréhension de l'écrit et de compréhension de l'oral, mais au lieu de proposer évidemment le même document à L'ENSEMBLE de la classe et qu'on le traite pour TOUS au même rythme, là chacun pouvait évidemment avancer à son rythme, avec :: on l'a évoqué précédemment la possibilité d'AIDER chaque élève en fonction de son, entre guillemets de son « niveau ». Donc là tout le monde pouvait avancer, progresser et

normalement y avait dans ce type de démarche, l'idée que + on permettait à tous les élèves de réussir, à des degrés divers, mais au bout y avait nécessairement + une forme de réussite. Donc ça c'était pour l'exercice de compréhension. Et puis bah une utilisation quand même très, très, récurrente des outils numériques, maintenant elle est complètement banale mais au départ elle l'était sûrement moins, c'était la possibilité : de donner aux élèves vraiment de + de s'ENREGISTRER, donc on leur permettait cet enregistrement et ça nous donnait la possibilité à NOUS de faire parler évidemment toute une CLASSE, mais de manière individuelle, ce qui nous aurait pris énormément de temps si on avait dû faire défiler chaque élève en face à face + directement. Et puis après y a tout un tas d'autres usages, tu les connais, mais les outils numériques vont favoriser beaucoup les activités en groupe, donc :: avec des productions qu'on aurait évidemment pas pu obtenir sans ces outils numériques. Alors on a dit des enregistrements de la voix, mais ça peut être aussi tout un tas de productions de documents + on va dire plus VISUELS, ça peut aller jusqu'à des vidéos. Je me souviens, dans les premiers temps je faisais beaucoup de :: vidéos à partir de RÉALISATIONS d'élèves. Soit ils avaient enregistré leur voix : soit ils avaient CRÉÉ + avec des outils numériques adaptés + ou aussi à la fin c'était une photo d'un travail qui avait été fait de manière plus classique, mais des images, alors des affiches pour des campagnes publicitaires, bon et moi ce que j'aime bien aussi, c'est RASSEMBLER tous ces travaux + pour donner la possibilité à l'ensemble de la classe de VOIR ce que chacun a pu faire. Ça je trouve que c'est un avantage aussi des outils numériques. La possibilité de montrer à toute la classe ce que chaque élève a réalisé, je trouve que c'est MOTIVANT pour les élèves qui ont donc effectué : un travail, et ils voient leur travail ainsi valorisé, et c'est aussi motivant pour ceux qui REGARDENT le travail d'un autre élève, parce que ça leur donne des idées ::, ça aiguise aussi leur sens critique, dans le côté positif de la chose, et ils sont capables d'APPRÉCIER le travail d'un camarade. Et je crois : à cette possibilité de progresser en regardant ce qui se fait autour de soi, pour un élève, évidemment.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu : penses-tu que tu les utilises fréquemment en classe ? Et si oui, peux-tu qualifier fréquemment ?

P : + Bah oui. Fréquemment :: oui, oui, je dirais ++ en fait les outils numériques maintenant ils sont vraiment tellement rentrés dans nos pratiques que je pense qu'on les utilise, peut-être on ne se rend même plus compte des moments où on utilise les

outils numériques. En tout cas MOI c'est mon cas. Je ne me dis pas « tiens, je vais utiliser les outils numériques », c'est tellement naturel que : j'aurais presque tendance à dire que c'est un peu à tous les cours, mais en tout cas au moins un cours sur deux, de manière nettement identifiée. ++ Parce que l'outil numérique, le simple fait d'utiliser un vidéoprojecteur, même si c'est très banal et courant, malgré tout ça reste un outil numérique.

CHERCHEUSE : Selon toi est-ce qu'une séance pédagogique incluant des outils numériques est PLUS chronophage ?

P : En termes de préparation ?

CHERCHEUSE : Dans sa préparation ou, ET dans son application en classe.

P : +++ (*soupir*) En fait ça dépend. Ça dépend. C'est-à-dire que si le recours aux outils numériques + nous oblige par exemple à TESTER, peut-être, à ce moment-là de nouveaux outils, bah nécessairement c'est plus chronophage parce qu'il faut :: qu'on découvre les outils en question et donc, ça, ça prendrait forcément un peu plus de temps. Avec des outils qu'on maîtrise parfaitement, je dirais que c'est pas forcément plus chronophage. Après dans le déroulement de la séance + non. Je dirais. Alors comme les outils numériques offrent plus de possibilités, peut-être, ça peut demander davantage de temps. Alors je ferais un distinguo entre l'usage des outils numériques par l'enseignant et l'usage des outils numériques, dans la séance, par les élèves. S'il n'y a que l'enseignant qui l'utilise, honnêtement, je ne pense pas que ce soit plus chronophage, si on doit utiliser ce terme-là. Je ne l'aime pas forcément parce que on peut forcément prendre du temps pour que les élèves puissent acquérir des compétences, donc on prend le temps qu'il faut. Voilà. En revanche, si ce sont les élèves qui doivent utiliser ces outils numériques, pas forcément les mêmes, DES outils numériques, là : effectivement : ça peut demander plus de temps. Pour diverses raisons. Je dirais la raison que j'ai déjà évoquée tout à l'heure. Qu'ils ne connaissent pas bien les outils numériques qu'on leur propose d'utiliser. Il faudra un temps pour qu'ils puissent, donc, comprendre leur fonctionnement. Et puis c'est à relier aux objectifs dont on parlait tout à l'heure. L'avantage des outils numériques c'est qu'on peut faire des choses et si ça ne convient pas on peut recommencer. Alors moi j'aime bien aussi cette idée là. Que les élèves, quelque part, s'AUTO-évaluent, constatent que, peut-être, ce qu'ils ont fait n'est pas forcément :: à la hauteur de ce qu'il pourrait faire. Ils s'en rendent compte

donc ils essaient de faire mieux. Donc forcément si on a toutes ces tentatives ça prend plus de temps que si on travaillait avec par exemple un crayon et un papier, une fois qu'on a rédigé son texte, généralement on en reste là. On n'essaie pas de le reprendre dans sa totalité pour faire mieux.

CHERCHEUSE : On a parlé des objectifs, on a parlé du temps. Comment est-ce que toi tu te situes dans l'ESPACE de la classe lorsque tes élèves utilisent des outils numériques ?

P : + Bah ça va dépendre déjà de l'espace dans lequel on va se trouver. Si :: mais on va dire d'une manière globale qu'effectivement à l'enseignant de faire que les élèves SOIENT en activité et avec + ça permet nécessairement à l'enseignant de quitter sa PLACE, c'est à dire + traditionnellement + sa place qui se trouve DERRIERE le bureau, juste devant le tableau et debout. Là on va pouvoir bouger, circuler, aller + à la rencontre des différents groupes, si c'est pour un travail de groupe, ou des élèves si c'est dans une salle multimédia, chacun travaille individuellement donc on peut aller vers chacun. Et on va pouvoir REGARDER, donner des CONSEILS, + parfois on sera même plus nécessairement debout alors que les élèves seront assis, on viendra s'asseoir à côté d'eux, mais en tout cas ça va nécessairement changer le rapport qui existait jusque là entre peut-être l'enseignant et l'élève. Et ça aussi, je pense que ça CONTRIBUE à tout un tas de choses. Ça va donner de la confiance je pense aux élèves, + ça va nous permettre une meilleure communication avec les élèves, et donc au final, normalement leur permettre de progresser plus efficacement.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu penses que cette posture diffère de celle que tu as dans ton cours « traditionnel » ?

P : + Bah oui. Je l'ai dit. C'est-à-dire qu'entre quelqu'un qui est debout, devant toute une classe qui elle-même est assise, le fait de devoir CONTRÔLER tout un groupe, + en tout cas MOI je pense que ça M'OBLIGE à par exemple davantage de rigidité dans :: dans la posture, même si je pense qu'en cours j'aime bien instaurer on va dire : un climat plutôt ++ favorable, on va dire que tout se passe bien dans une ambiance assez, on va dire décontractée. Il n'empêche que pour gérer tout un groupe ça OBLIGE à être peut-être un peu plus strict. Bon voilà. Quand on :: est en train de faire travailler les élèves avec les outils numériques, généralement on a

moins besoin, je dis bien généralement, d'adopter cette posture un peu plus stricte, et comme je disais on peut plus facilement aller vers les élèves, et les élèves bon d'ailleurs aussi, parce ça d'ailleurs, important, ça favorise NOTRE communication avec les élèves, c'est-à-dire quand on s'exprime NOUS les enseignants, mais on va aussi découvrir que les élèves qui ne : qui n'adressaient jamais la parole, comme la posture de l'enseignant aura peut-être changé, ils communiqueront peut-être plus facilement aussi avec l'enseignant.

CHERCHEUSE : Je rebondis sur ta remarque : pour toi quel est l'impact des outils numériques sur la communication en classe ?

P : Je viens d'en parler, je crois que ça favorise les échanges, donc ++ donc la communication. Ça favorise les échanges ENTRE élèves, si on leur fait faire des travaux de groupe. Comme j'ai dit tout à l'heure, même s'ils font des travaux de façon individuelle, le fait de pouvoir MONTRER les réalisations à l'ensemble de la classe quelque part c'est quand même une forme de communication, on est pas toujours obligés de communiquer par la voix. Donc on a réalisé quelque chose, on le montre ++ à l'ensemble de la classe. À ce moment-là c'est de la communication. Et puis moi dans ma communication avec les élèves je vais pouvoir être plus précis, plus direct + pour les aider, donc : ça peut jouer sur la communication.

CHERCHEUSE : Dernière question, comment qualifierais-tu L'AUTONOMIE des élèves lors d'une activité de langue-culture qui utilise les TICE ?

P : +++ Ça m'oblige à réfléchir. Alors l'autonomie c'est une autonomie qui concerne différents aspects : c'est-à-dire nécessairement, comme je l'avais dit tout à l'heure, il faut que les élèves soient suffisamment autonomes pour prendre en main l'outil, les outils qu'ils sont censés utiliser. Les outils numériques. Alors y a :: si on est à la séance, à la première séance, nécessairement ils seront moins autonomes par rapport à ces outils, donc il y aura un temps d'apprentissage indispensable, et après ils deviendront autonomes et on peut vérifier cette autonomie, quand très rapidement, au bout de deux ou trois séances avec le même outil, ils démarrent sans qu'on ait à leur donner de conseil. Après ils deviennent aussi peut-être, parce qu'ils ont pris cette habitude, plus autonomes, là RÉELLEMENT parce que bon + on n'est pas professeur d'outil numérique, on est professeur de langue vivante, alors je crois qu'ils comprennent aussi peut-être davantage certains mécanismes d'apprentissage.

C'est-à-dire + au départ, par exemple, ils ne voyaient pas l'intérêt, pourquoi pas, de reprendre leur enregistrement pour faire MIEUX, et je crois que si on leur a expliqué pourquoi, l'objectif, + là aussi ils peuvent acquérir une certaine autonomie dans leur apprentissage, vraiment de la discipline enseignée et :: sans qu'on ait à leur préciser certaines choses ils comprennent peut-être, j'espère, des stratégies d'apprentissage + et je dirais qu'ils sont là encore plus autonomes.

Remerciements, fin de l'entretien.

Annexe 6.2.7. Transcription Y (professeur d'espagnol chevronné)

Introduction de l'entretien par CHERCHEUSE

CHERCHEUSE : Pour commencer, peux-tu me dire dans quels BUTS, ou avec quels objectifs TU utilises les outils numériques dans ton cours de langue culture ?

Y : Alors, quand tu parles des outils numériques c'est :: c'est pas forcément le fait d'aller en multimédia ?

CHERCHEUSE : Tout ce qui pour toi rentre dans cette définition là.

Y : + Eh bien :: Tu peux me reformuler ta question s'il te plaît ?

CHERCHEUSE : Oui. Dans quels, avec quels objectifs est que TOI tu utilises les outils numériques en classe de langue, en classe d'espagnol ?

Y : Bon d'abord :: + pour :: ++ comment je vais dire ? Utiliser les outils actuels. Modernes. + Pour VARIER un peu les activités. + Voilà. Moi j'utilise en classe, + en SALLE de classe normale le vidéoprojecteur, beaucoup, via lequel je projette des :: compréhensions de l'oral, des vidéos aussi, donc voilà. + Puis aussi c'est mon cahier de texte. En fait je rédige en fin de classe ce que je veux que mes élèves + aient + sur leur cahier et donc ils copient ce que je projette au tableau, et au tableau donc j'ai : anticipé, parce que je sais à peu près ce que les élèves vont :: devoir écrire, je rectifie à la marge s'il y a besoin, et en fait je leur donne un temps en fin de cours pour copier sur leur cahier ce qui est projeté via le vidéoprojecteur, comme ça moi j'en ai une trace :. C'est le cahier de texte de la classe en question et je sais donc exactement ce qu'ils sont censés avoir copié sur leur cahier. Et ça m'aide en particulier lorsque je conçois des évaluations qui sont en lien direct avec ce qu'on a fait en cours, je sais exactement ce qu'ils ont sur leur cahier + ou pas. Et puis aussi, l'autre avantage de ce système-là, c'est que quand un élève a manqué un cours, il est facile, donc numériquement, de lui transmettre via Pronote par exemple, ce qu'on a fait le ou les cours qu'il a manqués.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu pourrais me donner un type d'activité que tu fais avec tes élèves qui a recours aux outils numériques ?

Y : Bah je te l'ai déjà évoqué, la compréhension de l'oral par exemple. + Que ce soit un document audio uniquement ou une vidéo. + Donc souvent :: alors ça m'aide en particulier pour les classes à examen, ce qui était + pour la dernière année, donc,

le sujet de compréhension de l'oral de classe de Terminale. Donc j'ai beaucoup utilisé cela, mais aussi pour les autres classes hein. En Seconde euro par exemple, on fait souvent des, enfin pas souvent parce que je ne les ai pas souvent, mais on fait régulièrement des activités à partir de documents projetés. J'essaie de faire en sorte que le même document + donne possibilité aux élèves de travailler par PETITS groupes. Ils ont, ils découvrent le document ensemble, alors ça peut être aussi en classe traditionnelle, ça peut être aussi en salle multimédia, où en fait le :: GROUPE, le petit groupe de deux ou trois élèves + ont le même document, à découvrir donc sur leur espace, sur leur session de l'ordinateur, et puis là ils travaillent avec les casques, et :: mais ça c'est différent, c'est en salle multimédia. + Donc des compréhensions de l'oral :: ++ parfois des projections de textes aussi, où j'ai surligné, alors parfois le texte il est vierge et puis dans ma préparation de cours je suis allé, en fonction de ce que j'avais voulu faire avec mes élèves, j'ai surligné des PASSAGES du texte, soit parce que je veux leur faire prendre conscience d'éléments linguistiques qui m'intéressent, soit sur des idées. + Voilà, pour la compréhension de l'écrit cette fois.

CHERCHEUSE : Alors tu m'as dit qu'effectivement tu utilisais en tant que cahier de texte, outre cet usage à chaque classe, est-ce que tu penses que tu les utilises fréquemment, les outils numériques ? Et est-ce que tu peux qualifier fréquemment, ou pas fréquemment ?

Y : Quand tu appelles les outils numériques est-ce que le vidéoprojecteur ça rentre là dedans ?

CHERCHEUSE : Ça peut rentrer, oui.

Y : Bon bah, oui, à chaque cours en fait. À tous les cours. À tous les cours. Alors oui, donc là moi je me limite à, alors pour répondre à ta question je visualise ce que je fais en CLASSE. Donc ça passe par le vidéoprojecteur, ++ j'évoque pas du tout :: l'utilisation individuelle des dictaphones ::, chose que je n'ai jamais faite d'ailleurs au passage, mais là c'est quand je m'adresse à un groupe classe, donc ça passe par l'utilisation de l'ordinateur de classe, le vidéoprojecteur, et donc c'est à chaque cours. Ouais. + C'est aussi la possibilité lorsque je fais parfois des :: exercices qui sont projetés, de demander à des ÉLÈVES d'aller répondre, depuis le poste professeur, ils répondent en direct. Donc ils ont un temps de préparation en individuel et en petits groupes, et puis parfois, plutôt que ce soit moi qui fasse la

correction, j'envoie un élève À mon poste prof, d'ordinateur, et puis c'est l'élève qui répond.

CHERCHEUSE : Selon toi, est-ce qu'une séance pédagogique qui inclut des outils numériques est plus chronophage ?

Y : Oui. + Oui. + Surtout quand on est comme moi pas très : à l'aise avec l'outil en question. Je trouve que dans la préparation ++ dans la préparation de la séquence : ou des séances, c'est, ça demande plus de temps. Après :: + si c'est une séquence ou une séance qui marche bien, + bah on :: elle est archivée et on peut la réutiliser donc là après c'est un gain de temps à moyen terme on va dire. Mais dans la conception du ++ de la séance ou de la séquence ça demande plus de temps pour quelqu'un comme moi, qui suis d'un certain âge et qui ne m'appelle pas XXX.

CHERCHEUSE : Et dans son application en classe ?

Y : Non. + Non c'est bien. Quand le matériel fonctionne, quand on n'a pas de problème de connexion à Chevrollier, non non non, en revanche c'est très EFFICACE.

CHERCHEUSE : On a parlé un peu du temps. Comment est-ce que toi tu te SITUES dans l'espace de la classe lorsque les élèves utilisent les outils numériques ?

Y : Tu veux dire géographiquement ? (*acquiescement de la chercheuse*) ++ bah (*rires*) c'est là où j'ai beaucoup de mal à répondre à ta question, parce que quand tu dis LES outils numériques, et que pour l'instant je n'ai évoqué que le vidéoprojecteur pendant l'utilisation, enfin que j'utilise pendant mes cours, eh bien souvent je suis, je suis face à eux. PARFOIS, lorsque c'est une activité qui est projetée et qu'après ils ont, les élèves, un cahier des charges à faire soit en individuel soit en petit groupes, là l'occasion est pour moi de PASSER parmi les élèves, dans les rangs, pour voir l'évolution de leur travail.

CHERCHEUSE : Et si on revient par exemple sur la modalité dont tu m'as parlée, de l'élève qui devient correcteur au poste professeur ? Comment est-ce que toi tu te situes ?

Y : Bah moi je me mets, je m'installe soit à sa place, soit je me mets à une place d'ÉLÈVE mais libre, je me mets comme si j'étais un élève. Je :: m'assois à une table et puis : j'attends que l'élève : voilà. En fonction de la quantité bah du travail qui

lui est demandée, parfois c'est court, donc on réagit tous ensemble, avec le groupe classe, ou je réagis tout seul ça dépend.

CHERCHEUSE : Est-ce que tu penses que cette posture là diffère de ce que tu fais dans un cours sans, disons plus « traditionnel », sans utilisation particulière ?

Y : Est-ce que ma posture diffère ? ++ Quand tu parles de posture, tu veux dire ma posture de professeur, celui qui anime la séance de cours ?

CHERCHEUSE : Oui.

Y : Bah non. Non. Je :: en fait ma posture elle est toute simple. J'ai un projet de classe quand je commence mon cours à 10h jusqu'à 10h55 par exemple, j'ai un projet de classe et c'est MOI qui mène le bateau. Et que je sois face à eux, assis parmi eux, dans les rangs, derrière, ++ c'est moi qui. Je VEUX mener à bien ma séance. Alors ça MARCHE, pas toujours, mais ça marche plutôt souvent.

CHERCHEUSE : Comment est-ce que tu qualifierais l'autonomie des élèves lors d'activités de langue-culture qui utilisent les TICE ?

Y : ++ Comment la qualifier ? Bah (*soupir*) en fait je suis :: + Bon alors si je fais référence aux salles multimédia par exemple. Lorsqu'ils ont une activité qui doit passer après par une rédaction de quelque chose, par du traitement de texte :: je suis d'abord très surpris de :: du faible niveau + général, des élèves en traitement de texte par exemple. J'étais très ::, bon maintenant je suis habitué à ça, mais je pensais que les jeunes générations qui sont très habituées à utiliser leurs téléphones ::, leur ordinateur etc. en fait, pour tout ce qui est utilisation dont MOI j'ai besoin en classe, en fait je trouve qu'ils ont une FAIBLE ++ attitude + dans l'utilisation du matériel. Après :: ils aiment bien ça. Je trouve que par rapport à un cours traditionnel c'est quelque chose qu'ils aiment bien. Le fait aussi qu'ils soient en autonomie de travail, ils aiment bien ça, ou en petits groupes. Moi j'insiste beaucoup sur les petits groupes, je crois que ça leur donne l'occasion d'être entre PAIRS, et donc de passer outre le REGARD du professeur ou du reste de la classe, + moi je crois beaucoup à ça, et puis, donc ils aiment plutôt bien cela, et : ils jouent le jeu en général. J'ai pas d'élève qui un jour m'a dit « Bah ça m'intéresse pas de le faire sous ce biais là ». Voilà.

CHERCHEUSE : Tu viens d'évoquer par exemple les travaux en petits groupes, pour toi quel est l'impact des outils numériques sur la COMMUNICATION en classe ?

Y : Ah la communication de ::, c'est à dire ?

CHERCHEUSE : Dans son sens général. La communication avec toi ou la communication ENTRE élèves.

Y : Bah entre élèves, + alors attends, tu parles de communication en langue cible ?

CHERCHEUSE : Peu importe.

Y : Non ? Peu importe ? Bah je trouve que le fait de travailler en petits groupes justement ça PERMET à pas mal d'élèves, en particulier + les élèves qui habituellement sont timides ou intimidés par le fait de parler SEULS devant les vingt autres élèves de la classe, et qui plus est en frontal avec le professeur, donc ça rompt, ça casse la barrière. Je trouve. Donc ça, je trouve ça très positif. ++ Voilà. Entre les élèves c'est très positif. Et puis après comme : + bon lorsqu'il s'agit d'activités en petits groupes, et que LE PROFESSEUR, en l'occurrence moi, je PASSE dans les petits groupes, je trouve que la communication est plus SAINE. + Et sereine. Plus saine et plus sereine.

Remerciements, fin de l'entretien.

Annexe 7. Grille d'analyse des activités utilisant les outils numériques

	Entretien A	Entretien J	Entretien JP	Entretien L	Entretien M	Entretien P	Entretien Y
Compréhension écrite				✓			✓
Compréhension orale	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Différenciation	✓	✓		✓	✓	✓	
Exercices d'application				✓	✓		
Lexique	✓	✓	✓		✓		
Production écrite		✓		✓	✓	✓	✓
Production orale		✓		✓	✓	✓	
Recherches/Cyber enquête	✓			✓	✓		
Révisions			✓				
Travail créatif						✓	
Travail collaboratif	✓	✓				✓	✓
Autres			Correction au poste professeur	Utiliser l'ordinateur			Cahier de texte Correction au poste professeur

Annexe 8. Grille d'analyse des entretiens

Entretien XX			
Questions	Critères	Observables	Commentaires
<p>Q°1/2 : peux-tu me dire dans quels buts/avec quels objectifs, tu utilises les outils numériques dans ton cours de langue-culture ?</p>	<p>L'enseignant ne perçoit pas de spécificité didactique de l'outil numérique dans sa pratique</p>	<p>Comparaison d'égalité avec les autres outils (comme, aussi)</p>	
		<p>Donne une alternative non digitale (ou, soit)</p>	
		<p>Objectifs d'apprentissage similaires à un cours « traditionnel »</p>	
		<p>Opposition avec d'autres outils (alors que)</p>	
	<p>L'enseignant perçoit une spécificité didactique de l'outil numérique dans sa pratique</p>	<p>Mentionne une activité uniquement réalisable avec le numérique explicitement</p>	
		<p>Dégage un objectif d'apprentissage transversal/spécifique à la maîtrise des TICE</p>	

<p>Q°4/5 : Une séance pédagogique incluant des outils numériques est-elle plus chronophage d'après toi ?</p>	<p>Les outils sont chronophages en amont</p>	Installation/prise en main du matériel	
		Préparation de supports spécifiques	
<p>Les outils sont chronophages pendant le cours</p>	<p>Les outils sont chronophages en aval</p>	Préparation d'alternatives (si possible, incluant le temps de réflexion)	
		Réflexion didactique plus longue	
		Mise en place des élèves	
		Transmission des consignes	
		Difficultés techniques	
		Mise au travail plus longue	
		Réorganisation de l'espace	
Traitement des productions			

<p>Q°6 : Comment te situes-tu dans l'espace de la classe lorsque les élèves utilisent des outils numériques ?</p>	<p>Espace frontal</p>	Distribution des consignes générales face à la classe	
		Occupation de l'espace du tableau (projection, écriture)	
		Indications générales données	

<p>Q°7 : Relance : Penses-tu que cette posture diffère de celle que tu as dans un cours « traditionnel » ?</p>	L'enseignant ne perçoit pas de différence	L'enseignant procède comme lors d'une activité sans outil numérique	
	L'enseignant perçoit une différence	L'enseignant renforce certains gestes professionnels L'enseignant estompe certains gestes professionnels	

<p>Q°8 : Comment qualifierais-tu l'autonomie des élèves lors d'activités de langue-culture qui utilisent les TICE ?</p>	Les élèves sont plus autonomes	Ils se mettent au travail seuls	
		Ils règlent les problèmes entre pairs	
	Ils disposent du temps comme ils le souhaitent		
	Ils explorent davantage		
	Il faut les relancer pour la mise au travail		
	Les élèves sont plus dépendants	Ils ont besoin d'aide pour faire fonctionner les outils	
	Ils ont besoin de rappels de temps		
	Ils ont besoin de validation		

		individuelle	
--	--	--------------	--

<p>Q°9 : Pour toi, quel impact ont les outils numériques en classe sur la communication ?</p>	<p>Les outils numériques encouragent la communication</p>	<p>L'élève pose des questions à ses pairs pour renforcer sa maîtrise technique</p>	
		<p>L'élève partage des réponses avec ses pairs de manière informelle</p>	
	<p>Les outils numériques sont un frein à la communication</p>	<p>L'élève lève la main pour partager une découverte/une réponse avec la classe</p>	
		<p>L'élève reste absorbé par l'écran et se ferme à l'extérieur</p>	

Le silence s'installe pendant l'activité pour les élèves et pour le professeur

La communication ne s'établit qu'avec le professeur, l'élève ne partage pas ses résultats

Mots clés :

Posture ; Outils numériques ; Médiation ; Relation pédagogique ; Didactique des Langues-Cultures

Résumé en Français :

Dans ce mémoire de recherche, on interrogera la posture de l'enseignant de langue-culture dans la classe au regard de son usage des outils numériques. Dans le cadre du développement d'une pédagogie socioconstructiviste, où l'élève est acteur de son processus d'apprentissage, l'introduction de la médiation technique de l'outil numérique est l'occasion pour l'enseignant de réinventer sa posture. Devant l'élève n'est plus le professeur, mais l'écran. Et ce changement dans l'espace de la classe a des conséquences profondes sur la conception didactique des scénarios d'enseignement-apprentissage et leur vécu social dans les relations pédagogiques entre tous les acteurs. La médiation technique de l'outil numérique permet à l'enseignant de quitter sa place traditionnelle de transmetteur pour ajuster sa posture en étayage des processus cognitifs des élèves, qui doivent vivre leur apprentissage en y tenant le premier rôle. Toutefois, l'accomplissement de ces postures ne peut se réaliser que dans une conception réflexive du processus par l'enseignant qui pourra se projeter dans le modèle repensé de ses relations pédagogiques avec les savoirs, les élèves et l'outil numérique.